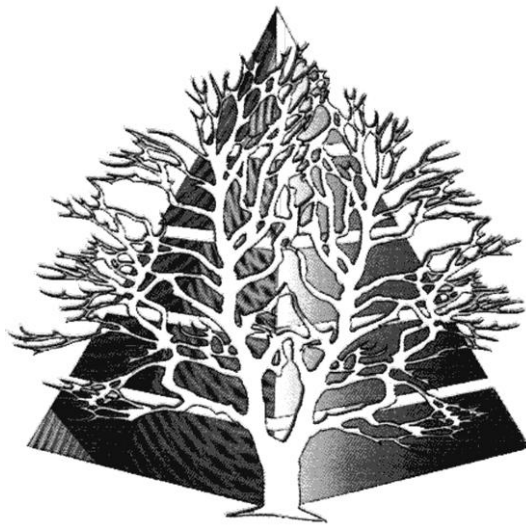


# АКМЕОЛОГИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Специальный выпуск, посвященный VI Международной научной конференции  
«Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека»



№ **3**/2011

Москва

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

## АКМЕОЛОГИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
3 (специальный выпуск) – 2011  
Июль – Сентябрь МОСКВА  
Выходит один раз в квартал

---

**Главный редактор – ДЕРКАЧ АНАТОЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ**  
президент Международной академии акмеологических наук,  
Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

---

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Бодалев Алексей Александрович**  
Председатель Редакционного совета,  
заслуженный деятель науки РФ, академик  
РАО, доктор психологических наук,  
профессор

**Михайлов Геннадий Степанович**  
(зам. Председателя Редакционного совета)  
доктор психологических наук,  
профессор

**Абульханова Ксения Александровна**  
академик РАО, доктор философских наук,  
профессор

**Климов Евгений Александрович**  
академик РАО, доктор психологических наук,  
профессор

**Кузьмина Нина Васильевна**  
член-корреспондент РАО, доктор  
психологических наук, профессор

**Перельгина Елена Борисовна**  
академик МААН, доктор психологических  
наук, профессор

**Рубцов Виталий Владимирович**  
академик РАО, доктор психологических наук,  
профессор

**Сайко Эди Викторовна**  
доктор исторических наук, профессор

**Фельдштейн Давид Иосифович**  
академик РАО, доктор психологических наук,  
профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Гагарин Александр Валерьевич**  
(первый зам. главного редактора)  
доктор педагогических наук, профессор

**Казakov Юрий Николаевич**  
(первый зам. главного редактора)  
доктор медицинских наук, профессор

**Агапов Валерий Сергеевич**  
доктор психологических наук, профессор

**Галицкая Лидия Анатольевна**  
кандидат философских наук, профессор

**Москаленко Ольга Валентиновна**  
доктор психологических наук, профессор

**Федоркина Алла Павловна**  
доктор философских наук, профессор

**Ответственный секретарь**  
**Суслова Елена Александровна**  
кандидат социологических наук, доцент

**Специальный выпуск подготовили:**  
**Селезнева Елена Владимировна**  
доктор психологических наук, профессор

**Мельничук Андрей Степанович**  
кандидат психологических наук, доцент

**Рожок Анатолий Васильевич**

**Адрес редакции:** 119606, Москва, проспект Вернадского, д. 84, РАГС, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности  
**Телефон-факс:** (495) 436-94-15, **E-mail:** akmeo@list.ru, shalankina@ur.rags.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации Российской Федерации.  
Регистрационный номер 012108

**ИЗДАТЕЛЬСТВО МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК 8 (916) 1550090**  
**Лицензия ЛР № 060280 от 04.06.1998 г.**

Редакционный Совет, редколлегия и редакция не располагают возможностями вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные им материалы.

**ISSN 2072-7577**

**Индекс: 42119**

© Научно-практический журнал «АКМЕОЛОГИЯ»

## Содержание Content

### **ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРЕДМЕТ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

А.А.Деркач, г. Москва

### **PERSON-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS AS A SUBJECT OF ACMEOLOGICAL RESEARCH**

A.A. Derkach, Moscow

## **СЕКЦИЯ 1: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

### **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА**

Л.В. Абдалина, Л.А. Плужникова, г. Воронеж

### **THE PSYCHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL CHARACTERISTIC OF A PSYCHOLOGIST'S INTRAPERSONAL COMPETENCE**

L.V. Abdalina, L.A. Pluzhnikova, Voronezh

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

И.Г. Андреева, г. Тамбов

### **PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL SUBJECT THE FUTURE LAWYERS**

I.G. Andreeva, Tambov

### **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.**

К.А. Бабиянц, А.А. Илясов, г. Ростов-на-Дону

### **ACMEOLOGICAL FACTORS OF APPEAL OF THE TRADE AT STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.**

K.A. Babijants, A.A. Pjasov, Rostov-on-Don

### **ОТНОШЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ БЫТИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»**

Е.Б.Бабошина, г. Курган

### **THE ATTITUDE AS THE CATEGORY OF A BEING OF THE MAN OF A CULTURE**

N.B.Baboshina, Kurgan

### **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ – ПРОФЕССИОНАЛА**

Н.Л. Баграмянц, г. Москва

### **CONTENT AND TECHNOLOGY OF CREATING THE LINGUISTIC PERSONALITY**

N.V. Bagramyanz, Moscow

### **ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИИ КАК ОБЪЕКТ СИНЕРГЕТИКИ**

М.М.Басимов, г. Курган

### **REQUIREMENTS TO THE PROFESSION THE AS AN OBJECT OF SYNERGETICS**

M.M.Basimov, Kurgan

### **ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССА В НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

М.М.Басимов, С.Г.Достовалов, г. Курган

### **RESEARCH OF STRESS IN NONLINEARITY PSYCHOLOGY)**

M.M.Basimov, S.G.Dostovalov, Kurgan

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГА**

О.А. Белобрыкина, г.Новосибирск

**ACMEOLOGICAL RESOURCE OF BIOGRAPHICAL METHOD IN PROFESSIONAL  
PREPARATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS**

O.A. Belobrykina, Novosibirsk

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

О.В. Белоус, г.Армавир

**DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER'S SUBJECTIVITY**

O.V. Belous, Armavir

**АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПОДГОТОВКИ**

Е. В. Березкина, г. Москва

**ACMEOLOGICAL SUPPORT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE  
TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL IN THE PROCESS OF ITS PREPARATION**

E. V. Berezkina , Moscow

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТЕРНАЛИЗМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: КОГЕРЕНТНО-  
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Т.И. Бонкало, г. Коломна

**SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PATERNALISM OF SCHOOL AND FAMILY AS  
ACMEOLOGICAL SPACE OF DEVELOPMENT OF THE CHILD: THE COHERENTLY-  
SYNERGETRICAL APPROACH**

T.I.Bonkalo, Kolomna

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Н.М. Борозинец, г. Ставрополь

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF  
PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG YOUNG TEACHERS OF HIGHER  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

N.M.Borozinets, Stavropol

**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА**

Г.Г. Вербина, г. Чебоксары

**ACMEOLOGIC AUTHOR'S PROGRAMME OF DEVELOPMENT OF SPECIALIST'S  
PROFESSIONAL HEALTH**

G.G. Verbina, Cheboksary

**ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ  
СПЕЦИАЛИСТА**

Г.Г. Вербина, О.Ю. Вербина, г. Чебоксары

**OPTIMIZATION PROCESS WAYS OF PROFESSIONAL HEALTH DEVELOPMENT OF A  
SPECIALIST**

G.G. Verbina, O.J. Verbina, Cheboksary

**ОСОБЕННОСТИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ**

Т.Г. Волкова г. Рубцовск

**FEATURES ACMEOLOGIC STUDY OF SELF-CONSCIOUSNESS**

Tatiana Volkova

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

А.В. Гагарин, г. Москва

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-ECOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE EXPERT AT UNIVERSITY**

A.V. Gagarin, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

З. И. Гладких, г. Курск

**AKMEOLOGICAL ASPECTS OF MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION**

Z. I. Gladkikh, Kursk

**ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.**

Е.С. Гончаренко, г. Воронеж

**MAIN STRUCTURAL COMPONENTS OF THE ACMEOLOGICAL POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS.**

E. S. Goncharenko, Voronez

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ГРУППЕ (НА ПРИМЕРЕ МАЛОГО ПРЕДПРИЯТИЯ)**

Т.Н. Горобец, г. Звенигород

**IDENTIFICATION OF CREATIVE POTENTIAL IN A GROUP (ON A SAMPLE OF SMALL BUSINESS)**

T.N. Gorobets, Zvenigorod

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА**

М.В. Григорович, А.А. Ларина, г. Старый Оскол

**PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONALITY-PROFESSIONAL SELF-TEEN**

M.V. Grigorovich, A.A. Larina, Stary Oskol

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОТЕСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КРИЗИСА И РАЗВИТИЯ**

Гусейнов А.Ш., г. Краснодар

**ACMEOLOGICAL ASPECTS OF PROTEST AS AN INDICATOR OF CRISIS AND DEVELOPMENT.**

A.Sh. Guseinov, Krasnodar

**СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ АКМЕ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

И.В. Девятковская, г. Екатеринбург

**SUPPORT OF PROGRESS AKME OF THE EXPERT IN THE MODERN ORGANIZATIONS.**

I.V. Devjatovskaja, Ekaterinburg

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

С.В.Дмитриев, Е.В.Быстрицкая, г. Нижний Новгород

**AKMEOLOGICAL ASPECTS DEVELOPMENT OF STUDENT IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

S.V.Dmitriyev, E.V.Bystritskaya, Nizhni Novropod

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА  
РАБОТНИКОВ СЛУЖБ БЕЗОПАСНОСТИ**

В. Жежелев, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL LABOUR OF WORKERS OF  
SECURITY SERVICES**

V.Zhezhelev, Moscow

**УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

Л.Н. Жерелина, г. Москва

**CONDITIONS AND FACTORS OF COGNITIVE ABILITIES OF ENTREPRENEURS**

L.N. Zherelina, Moscow

**ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

А.А. Жигулин, г. Воронеж

**LEGAL COMPETENCE OF MODERN SPECIALIST**

A.A. Zhigulin, Voronezh

**КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ НА  
ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Т.В. Зобнина, г. Шуя

**THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS-TEACHERS ON  
THE BASIS OF THE AKMEOLOGICHESKY APPROACH**

T.V. Zobnina, Shuya

**ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В РАЗРЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ  
РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

М.Л. Ивлева, В.А. Иноземцев, г. Москва

**THE POTENTIAL OF PHILOSOPHIC METHODOLOGY IN ENHANCING GIFTEDNESS**

M.L. Ivleva, V.A. Inozemtsev, Moscow

**ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ  
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Е.В. Камнева, г. Москва

**MANIFESTATIONS OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE PERSONALITY OF  
EMPLOYEES OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS**

E.V. Kamneva, Moscow

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В  
СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Е.М. Карпинская, г. Чебоксары

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE MOTOR DISORDERS  
IN MODERN SOTSIOKULTURALNYH CONDITIONS**

E.M. Karpinskaya, Cheboksar

**ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ УСТРЕМЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА**

Л.И. Клемина, г. Москва

**THE POSITIVE AKMEOLOGICAL ASPIRATION OF THE PERSON IN THE  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HUMAN**

L.I. Klenina, Moscow

**МОТИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Н.В. Козлова, И.Ю. Малкова, С.А. Богомаз, г. Томск

**LIFE SPACE MOTIVATIONAL MODELS OF STUDENTS IN UNIVERSITIES**

N.V. Kozlova, I.Y. Malkova, S.A. Bogomaz, Tomsk

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЗАПРОСА НА  
ОНЛАЙН КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ**

С.О. Кудинова, г. Москва

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP OF INTERNET ADDICTION AND THE  
REQUEST FOR ONLINE COUNSELLING**

S.O. Kudinova, Moscow

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

О. И. Лаптева, г. Новосибирск И.,Н. Семенов, г. Москва

**TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE SYSTEM OF THEIR  
QUALIFICATION RISING**

Lapteva O. I., Novosibirsk, Semenov I. N., Moscow

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

И.Г.Липатникова, г. Екатеринбург

**REFLEXIVE APPROACH AS ONE WAY CREATION ACMEOLOGICAL EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE  
TEACHERS OF MATHEMATICS**

I.G.Lipatnikova, г. Ekaterinburg

**ЦЕННОСТИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
ОБЩЕСТВА**

К.А. Лыткина, г. Москва

**VALUES AS A BASIC COMPONENT OF POLITICAL PSYCHOLOGY OF SOCIETY**

K.A. Lytkina, Moscow

**ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Т.А. Майборода, г. Ставрополь

**FACTORS AND CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT  
OF THE FUTURE ENGINEERS**

T.A. Mayboroda, Stavropol

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И  
ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ**

О.Н. Манолова, А.В. Кулинич, В.А. Печёнкин, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL ASPECTS OF CORRUPTION PREVENTION IN  
THE CIVIL SERVICE**

O.N. Manolova, A.V. Kulinich, V.A. Pechenkin, Moscow

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ**

О.Н. Манолова, В.А. Печёнкин, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMING OF  
ANTICORRUPTIONAL COMPETENCES IN THE CIVIL SERVICE**

O.N. Manolova, V.A. Pechenkin, Moscow

**ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РИСКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ**

А.С. Мельничук, И.В. Кремков, г. Москва

**THE VALUE ASPECTS OF THE RISK IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF  
ADMINISTRATIVE PERSONNEL**

A.S.Melnichuk, I.V.Kremkov, Moscow

**ВЫНУЖДЕННОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДРУГИМ КАК ВИД  
ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА**

О. И. Миронова, г. Тамбов

**NECESSITY OF INTERACTION WITH SOMEONE AS A TYPE OF INTRAPERSONAL  
CONFLICT**

O.I. Mironova, Tambov

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ ВРЕМЕННО  
БЕЗРАБОТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

И.В. Москаленко, г. Москва

**ACMEOLOGICAL MECHANISMS OF CONSTRUCTION OF CAREER OF TEMPORARILY  
JOBLESS EXPERTS**

I.V. Moskalenko, Moscow

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СУБЪЕКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.А. Насыбуллина, г. Казань

**VOLITIONAL QUALITIES EXPLORATION OF CREATIVE ACTIVITIES SUBJECTS**

R.A. Nasyboullina, Kazan

**РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

И.В. Плаксина, г. Владимир

**IMPLEMENTATION OF ACMEOLOGICAL APPROACH IN EDUCATIONAL WORK**

I.V. Plaksina, Vladimir

**РОЛЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

М.И. Плугина, г. Ставрополь

**THE ROLE OF ACMEOLOGIC MEDIUM IN PROFESSIONAL FORMATION OF HIGH-  
SCHOOL TEACHERS**

M.I. Plugina, Stavropol

**СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ**

О.В. Позднякова, г. Тамбов

**SUPPORT OF FAMILY AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF PARENTAL  
COMPETENCE**

O.V. Pozdniakova, Tambov

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ**

Л.К. Раицкая, г. Москва

**CREATIVITY ABILITIES DEVELOPMENT IN THE INTERNET ENVIRONMENT**

L.K. Raitskaya, Moscow

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

А.В.Рожок, г.Москва

**PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS THE ACMEOLOGICAL PHENOMENON**

A.V.Rozhok, Moscow



**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ВЫБОРУ ЭРГОНОМИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Е.В. Рябова, г. Астрахань

**PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SELECTION ERGONOMICS-TEACHING ENVIRONMENT FOR TEACHING ELEMENTARY SCHOOL**

E.V. Ryabova, Astrakhan

**МОДЕЛЬ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

С.С.Седова, г. Шуя

**THE MODEL OF CREATIVE ACTIVITY OF THE SUBJECTS OF VOCATIONAL EDUCATION**

S.S. Sedova, Shuya

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА**

А.С. Седунова, г. Ульяновск

**THE PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS IN A STRUCTURE OF THE OUTLOOK OF YOUNG SPECIALISTS**

A. S. Sedunova, Ulyanovsk

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ КРУПНОГО ГОРОДА**

Н.Ю. Сидельникова, В.В. Глебов, М.Н. Даначева, М.А. Рязанцева, В.А. Назаров, г. Москва

**PSYCHOLOGO- ACMEOLOGICAL SUPPORT ADOLESCENTS WITH MALADAPTIVE BEHAVIOR IN BIG CITY**

N.Yu.Sidelnikova, V.V.Glebov, M.N.Danacheva, M.A.Ryazantceva, V.A.Nazarov, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ**

Ю.В. Синягин, М.Н. Судаков, г. Москва

**ACMEOLOGICALY ASPECTS OF DEVELOPMENT OF WILL OF THE HEAD**

Y.V. Sinyagin, M.N. Sudakov, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИИ БОЛЬШОГО ГОРОДА**

Е.А. Сошников, А.Ю. Сидельников, В.В. Глебов, Е.В. Аникина, Н.Ю. Я.В. Кузьмина, г. Москва

**THE ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING OF HUMAN ADAPTATION IN THE ECOLOGY CONDITIONS OF BIG CITY**

E.A. Soshnikov, A.Yu. Sidelnikov, V.V. Glebov, E.V.Anikina, N.Yu.Dmitrieva, Ya.V.Kuzmina, Moscow

**ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ В САМОСОЗНАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Г.С.Степанова, г. Воронеж

**REFLECTION OF ETHNOCULTURAL ATTITUDES OF TEACHERS AT SELF-COMPREHENSION OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

G.S. Stepanova, Voronezh

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ**

Е.В. Стеркина, г. Москва

**ACMEOLOGICAL CONDITIONS OF A GROUP CREATIVITY**

E.V. Sterkina, Moscow

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА К МИРУ**

И.А. Стовбун, г. Бердянск

**CENTRAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE PHENOMENON OF THE PRESCHOOLER'S EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE TO THE WORLD**

I.A.Stovbun, Berdyansk

**ПРИНЦИП ЕДИНСТВА ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

В.Н. Тарасова, г. Шуя

**THE PRINCIPLE OF UNITY OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION IN AKMEOLOGY SCIENCE AND EDUCATION**

V.N.Tarasova , Shuya

**КАРТИНА МИРА ДОШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Н.Б. Трофимова, О.Н. Филатова, г. Воронеж

**PICTURE OF THE WORLD OF THE PRESCHOOL CHILD AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

N.B. Trofimova, O.N. Filatova, Voronezh

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

Н.Б. Трофимова, Е.С. Чайка, г. Воронеж

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE FOR STUDENTS**

N.B. Trofimova, E.S. Chayka, Voronezh

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГООРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ**

А.И. Фокин, г. Москва

**AKMEOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ECOLOGICAL ORIENTED OUTLOOK OF THE CIVIL SERVANT IN INTERESTS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RUSSIA**

A.I. Fokin, Moscow

**УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ**

М.В.Хватова, г.Тамбов

**TERMS OF ACMEOLOGICAL RESOURCES OF DEVELOPMENT OF YOUTH PSYCHOLOGICAL HEALTH**

M.V. Khvatova, Tambov

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

Я.А. Чернышев, г. Ульяновск

**A NEW INTERPRETATION OF CAREER IN PSYCHOLOGY & ACMEOLOGY**

Ya.A.Chernyshev, Ulyanovsk.

**НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ И ЗАВИСИМОСТИ ЛИЧНОСТИ**

О.В. Чупрова, г.Чебоксары

**UNSUCCESSFUL FAMILY AS THE FACTOR DISADAPTATION AND DEPENDENCES OF THE PERSON.**

O.V. Tchuprova, Cheboksary

**КОНТАКТНОСТЬ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ  
ОРГАНИЗАЦИИ**

Е.А. Шагаева, г.Тамбов

**RAPPORT AS THE ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE MANAGER OF THE  
ORGANIZATION**

Е.А. Shagaeva, Tambov

**СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ ФАРМАЦЕВТОВ**

Т.В. Щипилина, г. Москва

**ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PHARMACISTS' SUBJECTIVE DEVELOPMENT**

T.V. Shchipilina, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК РЕСУРС  
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

А.А. Юрздицкий, г. Магадан

**ACMEOLOGICAL TECHNOLOGY COURSE SOCIAL SCIENCE AS A RESOURCE  
INFORMATION EDUCATION**

А.А. Yurzditskiy, Magadan

**СЕКЦИЯ 2: ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В АКМЕОЛОГИИ**

**ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ ИЛИ  
ТВОРЧЕСКОМУ ТРУДУ**

А.А. Азбель, А.Г. Грецов, г. Санкт-Петербург

**EXPRESS ASSESSMENT PROPENSITY TO CREATIVE OR NONCREATIVE WORK**

А.А. Azbel, A.G. Gretsov, Saint-Petersberg

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕФЛЕКСИИ ФАКТОРОВ РОСТА ЭКСТРЕМИЗМА В  
МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

К.А. Бабиянц, О.В. Мануйлова, г. Ростов-на-Дону

**ACMEOLOGICAL ASPECTS OF THE REFLECTION OF FACTORS OF GROWTH OF  
EXTREMISM IN THE YOUTH ENVIRONMENT**

К.А. Babijants, O.V. Manuylova, Rostov-on-Don

**ДИФФЕРЕНЦИРОВКА ПОНЯТИЙ «ПСИХИЧЕСКИЙ» И «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ»  
В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**И КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Н.В. Беломестнова, г. Санкт-Петербург

**THE DIFFERENTIATION OF CONCEPTS «PSYCHIC» AND «PSYCHOLOGICAL»  
IN THEORETICAL PSYCHOLOGY AND AS METHODOLOGICAL BASE OF THERAPY**

N.V. Belomestnova, Saint-Petersburg

**КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЦЕВ**

Т.П. Березовская, г. Минск

**COMPUTERIZATION MANAGEMENT SITUATION AS A METHOD OF STUDYING  
MANAGERS**

T.P. Berezovskaya, Minsk

**ПЕРСПЕКТИВЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО  
ПОДХОДА В АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Е.В. Гришунина, г. Москва

**PERSPECTIVES AND APPLICATION FEATURES OF THE PHENOMENOLOGICAL  
APPROACH IN ACMEOLOGIC STUDIES**

Е.В. Grishunina, Moscow

**САМООЦЕНКА ЖЕНЩИН, ПОЛУЧАЮЩИХ ПОМОЩЬ ПО ПРОГРАММЕ  
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

А.Р. Дроздикова – Зарипова А.Р., г. Казань

**SELF – ESTEEM OF WOMEN RECEIVING THE HELP ACCORDING THE PROGRAM OF  
AUXILIARY REPRODUCTIVE TECHNOLOGIES**

A.R. Drozdikova-Zaripova, Kazan

**ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Д.В. Жуина, г.Саранск

**DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL CAREER PEDAGOGY STUDENTS**

D.V. Zhuina, Saransk

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

Г.Ю. Козловская, г. Ставрополь

**USE ACMEOLOGICAL DIAGNOSIS IN POST-GRADUATE**

G.Y.Kozlovskaya, Stavropol

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У  
СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

И.В. Комаревцева, г. Ставрополь

**PREVENTION OF SYNDROME OF «EMOTIONAL BURNOUT» OF THE SPECIAL  
EDUCATORS**

I.V. Komarevtseva, Stavropol

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РИТМО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ  
КАК МЕТОДИКИ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

И.Г. Малкина-Пых, г. Санкт-Петербург

**EFFECTIVENESS OF RHYTHMIC MOVEMENT PSYCHOLOGICAL CORRECTION FOR  
PROFESSIONAL BURNOUT REDUCTION**

I.G. Malkina-Pykh, Saint-Petersburg

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ  
СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

Л.И. Найденова, г. Сочи

**TERMS OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS SUCCESS IN EDUCATION MOTIVATION  
FORMATION**

L.I. Naydenova, Sochi

**НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ НАДЕЖНОСТИ В РАМКАХ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ  
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СУБЪЕКТОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Л.А. Небытова, г. Ставрополь

**NEED FOR FORMING COMPONENTS RELIABILITY UNDER PSYCHOLOGICAL  
SUPPORT AS A FACTORS OF SUBJECTS OF THE SPORTS ACTIVITIES**

L.A. Nebytova, Stavropol

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ МОДАЛЬНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ)**

А.Н.Неврюев, г.Москва

**STUDY OF THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL FORMATION PSYCHOLOGY STUDENTS  
(FOR EXAMPLE MODALITY CHARACTERISTICS OF MOTIVATION AND MOTIVATION  
FOR SUCCESS AND FAILURE AVOIDANCE)**

A.N.Nevruev, Moscow

**ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В АКМЕОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.З. Сабанчиева, И.Х.Хамизова, г. Нальчик

**PSYCHODIAGNOSTIC AND PSYCHOCORRECTION IN AKMEOLOGY OF SELF-  
REALIZATION PROFESSIONAL ACTIVITY OF LECTURERS**

R.Z.Sabanchieva, I.H.Hamizova, Nalchik

**АТТРИБУТИВНЫЙ ОБРАЗ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА И СТРАХ ОЦЕНИВАНИЯ В  
КОНТЕКСТЕ ДИСКУРСИВНО-СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ**

О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, г. Барнаул

**ATTRIBUTIVE MODE OF THE SUBJECT AND ESTIMATION'S FEAR IN THE CONTEXT  
OF DISCURSIVE-STYLE FEATURES OF TEACHING**

O.A. Sagalakova, D.V. Truevtsev, Barnaul

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА «СТРЕСС ПЕРЕД ПУБЛИЧНЫМИ  
ВЫСТУПЛЕНИЯМИ»**

Ю.В. Стеблянко, г. Москва

**CORRECTION PROGRAM «THE STRESS OF PUBLIC SPEAKING»**

Yu.V. Steblyanko, Moscow

**ФРАГМЕНТ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ  
СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Н.А. Талалаева, г. Москва

**THE AKMEOLOGICAL COMPETENCE MODEL FRAGMENT OF SOCIAL WORKER**

N.A. Talalaeva, Moscow.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ТРУДА КЛИНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У БОЛЬНЫХ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ИНСУЛЬТОМ НА  
СТАЦИОНАРНОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ**

Е.Н.Тимошенко, г. Москва

**OPTIMIZATION OF WORK OF THE CLINICAL PSYCHOLOGIST AT CARRYING OUT OF  
PSYCHOLOGICAL CORRECTION AT SICK OF THE CEREBRAL STROKE AT THE  
STATIONARY STAGE OF REHABILITATION**

E.N.Timoshenko, Moscow

**ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД**

А.Ю. Трунов, г. Тамбов

**PRINCIPLES AND TASKS OF PSYCHOLOGICAL AKMEOLOGICAL ASSISTANCE TO  
PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE WORKERS OF LOCOMOTIVE BRIGADES**

A.Yu. Trunov, Tambov

**ПСИХОДИАГНОСТИКА СПОРТИВНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

И.А.Юров, г. Сочи

**PSYCHODIAGNOSTICS OF SPORT INDIVIDUALITY**

I.A.Yurov, Sochi

**СЕКЦИЯ 3 :АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ГРУППЫ И СОЦИУМА**

**ОРГАНИЗАЦИЯ, РУКОВОДСТВО И УПРАВЛЕНИЕ КАДРОВОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ -  
СЕМЬ УРОВНЕЙ ЗРЕЛОСТИ, НАДЕЖНОСТИ КАДРОВ**

В.И. Александров (Натаров), г. Санкт-Петербург.

**ORGANIZING, DIRECTING AND MANAGING PERSONNEL SECURITY-SEVEN LEVELS  
OF MATURITY, RELIABILITY TRAINING**

V.I. Aleksandrov, Saint Petersburg

**КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

Д.В. Александров, Е.Л. Николаев, г. Чебоксары

**CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HEALTH IN EDUCATIONAL  
AND MEDICAL STUFF**

D.V. Aleksandrov, E.L. Nikolaev, Cheboksary

**КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

Д.В. Александров, Е.Л. Николаев, Чебоксары

**CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HEALTH IN EDUCATIONAL  
AND MEDICAL STUFF**

D.V. Aleksandrov, E.L. Nikolaev, Cheboksary

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТА  
АГЕНТСТВА НЕДВИЖИМОСТИ**

Е.Г. Антипилович, г. Москва

**OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL INTERACTION OF THE LAWYER OF AGENCY OF  
REAL ESTATE**

E.G. Antipirovich, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Э.А. Багаревский, г. Сочи; Д.И. Кечил, г. Кызыл

**AKMEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF MAINTENANCE OF OFFICE ACTIVITY**

E.A. Bagarevsky, Sochi; D.I. Kechil, Kyzyl

**ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕФЕРЕНТНОГО ЛИДЕРА В ГРУППЕ  
ПОДРОСТКОВ**

В.Ю. Бедина, г. Тамбов

**PERFORMANCE REFERENCE OF THE LEADER AMONG TEENS**

V.Yu. Bedina, Tambov

**СФОРМИРОВАННОСТЬ СРЕДООБРАЗУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ  
СРЕДООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА**

А.Н. Богатырев, г. Москва

**FORMATION OF HABITAT-FORMING ACTION AS AN ELEMENT ENVIRONMENT-  
FORMING FUNCTIONS SPECIALIST**

A.N. Bogatyrev, Moscow

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ  
СОТРУДНИКОВ КАФЕДР ВУЗОВ СВОИМ ТРУДОМ**

М.С. Бойко, г. Минск, Беларусь

**DISPLAYS OF SATISFACTION BY WORK OF UNIVERSITIES DEPARTMENTS  
EMPLOYEES**

M.S. Boiko, Minsk, Belarus

**РОЛЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЖЕНСКОГО ТРУДОВОГО  
КОЛЛЕКТИВА**

Н.Г. Бондарь, Г.А. Думенко, г. Ставрополь

**ROLE OF THE HEAD OF THE PERSON IN THE DEVELOPMENT OF WOMEN'S  
LABOR COLLECTIVE**

N.G. Cooper, G.A. Dumenko, Stavropol

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТИПОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ**  
Н.Г. Бондарь, Г.А. Думенко, г. Ставрополь  
**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TYPES OF ADMINISTRATIVE DECISIONS**  
N.G. Cooper, G.A. Dumenko, Stavropol

**ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ РАБОТЫ В УВД**  
Э.С. Будагов, г. Сочи  
**PSYCHOLOGICAL LEGAL MECHANISMS OF ANTICORRUPTION WORK IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS**  
E.S. Budagov, Sochi

**РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫХ МЕХАНИЗМОВ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТОВ**  
Э.С. Будагов, г. Сочи, Е.Г. Антипилович, г. Москва  
**ROLE OF PSYCHOLOGICAL-LEGAL MECHANISMS OF ANTICORRUPTION WORK IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERACTION OF LAWYERS**  
E.S. Budagov, Sochi, E.G. Antipirovich, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**  
Л.В. Верниенко, г. Нальчик  
**THE AKMEOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL WORK OF EMPLOYEES OF CRIMINALLY EXECUTIVE SYSTEM**  
L.V. Vernienko, Nalchik

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**  
К.В. Габеев, г. Владикавказ  
**THE PROSPECTS OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY**  
K.V. Gabeev, Vladikavkaz

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДЕВИАЦИИ НАРКОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**  
Н.М. Григорашенко-Алиева, г. Сочи  
**MODERN TRENDS OF DRUG ADDICTION AMONG YOUTH**  
N.M. Grigorashenko-Alieva, Sochi

**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКАМИ**  
Л.Н. Гридяева, г. Воронеж  
**GENDER PECULARITIES OF THE ANXIETY MANIFESTATION AT SCHOOLCHILDREN**  
L.N. Gridyaeva, Voronezh

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КАРЬЕРА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ “ТЕХНИЧЕСКОЙ” МОЛОДЕЖИ**  
В.В. Заморский, г. Москва  
**MANAGERICAL CAREER IN THE VALUE SYSTEM OF “TECHNICAL” YOUTH**  
V.V. Zamorsky, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ**  
Л.М. Золотовская, г. Астрахань  
**AKMEOLOGICAL MODEL OF POSTDEGREE FORMATION OF EXPERTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL CRISES**  
L.M. Zolotovskiy, Astrakhan

**ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СМЕНЫ  
ПРОФЕССИИ МОЛОДЕЖИ**

Л.М. Золотовская, г. Астрахань, Т.А. Теренина, г. Москва

**POSSIBILITIES OF POSTDEGREE FORMATION IN THE COURSE OF CHANGE OF THE  
TRADE OF YOUTH**

L.M. Zolotovskiy, Astrakhan, T.A. Terenina, Moscow

**ВНЕДРЕНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА УПРАВЛЕНИЯ  
РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ И  
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Н.А. Иванова, г. Астрахань

**INTRODUCTION OF AKMEOLOGICAL RESOURCE CONTROL CENTRE BY  
DEVELOPMENT OF MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM: RESULTS AND PROSPECTS**

N.A. Ivanova, Astrakhan

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА**

А.И. Кацуба, г. Нальчик

**ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF THE EFFICIENT  
PROFESSIONAL ACTIVITY OF A COLLEGE TEACHER**

A.I. Kacuba, Nalchik

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В.Б. Кашкарева, г. Кисловодск

**PROFESSIONAL PEDAGOGIC COMPETENCY OF THE TUTOR AS FACTOR OF PRE –  
SCHOOL EDUCATION QUALITY INCREASING**

V.B. Kashkareva, Kislovodsk

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА  
СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Д.И. Кечил, г. Кызыл

**SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORK OF THE PSYCHOLOGIST OF  
OFFICE ACTIVITY**

D.I. Kechil, Kyzyl

**ЛИДЕРСТВО КАК ФЕНОМЕН ВНУТРИГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (В РАМКАХ  
СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ)**

А.В. Кидинов г. Липецк

**LEADERSHIP AS THE PHENOMENON OF INTRAGROUP RELATIONS (WITHIN THE  
LIMITS OF THE SOCIALLY-DYNAMIC THEORY)**

A.V. Kidinov, Lipetsk

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО  
ПЕДАГОГА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

П.А. Кисляков, г. Шуя

**ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF READINESS FUTURE  
TEACHERS TO SOCIAL SAFETY**

P.A. Kislyakov, Shuya

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
АДАПТАЦИИ ИНДИВИДА В ГРУППЕ И НЕФОРМАЛЬНЫХ ПОДГРУППАХ**

Е.С. Коваль, г. Ростов-на-Дону

**ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION  
OF INDIVIDUALS IN SMALL GROUPS AND INFORMAL SUBGROUPS**

E.S. Koval, Rostov-on-Don



**РЕФЛЕКСИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФЕНОМЕН ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА**

М.В. Коваль, г. Москва

**REFLEXIVE INTERACTION AS A PHENOMENON NEGOTIATIONS**

M.V. Koval, Moscow

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИУМЕ**

Н.А. Коваль, г. Тамбов

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SPIRITUALITY OF THE PERSON IN THE COMMUNITY**

N.A. Koval, Tambov

**КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ**

П.А. Корчемный, г. Москва; И.П. Попова, г. Екатеринбург

**THE CONFLICT BEHAVIOR OF EDUCATION PROCESS PARTICIPANTS WITH VARIOUS LEVELS OF SOCIAL WELL-BEING**

P.A. Korchemny, Moscow; I.P. Popova, Ekaterinburg

**СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НОВОВВЕДЕНИЯМ**

Л.В. Кочегарова, г. Южно-Сахалинск

**SUPPORT AS THE METHOD OF OVERCOMING TEACHER'S RESISTANCE TO INNOVATIONS**

L.V. Kochegarova, Yuzhno-Sakhalinsk

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОНЯТИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПОНИМАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

И.В. Краснокутский, г. Москва

**SOCIAL-PSYCHOLOGICAL BASIS OF THE CONCEPT OF REFLECTION AS BACKGROUND OF UNDERSTANDING REFLEXIVE CONTROL**

I.V. Krasnokutskiy, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.**

Ю.В. Кузнецова, г. Астрахань

**AKMEOLOGICAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY STUDENTS - PSYCHOLOGISTS IN TERMS OF INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENT**

Y.V. Kuznetsova, Astrakhan

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПЕНСИОННОГО ФОНДА РОССИИ**

Л.Г. Кузьменко, г. Нальчик

**THE AKMEOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN SYSTEM OF A PENSION FUND OF RUSSIA**

L.G. Kuzmenko, Nalchik

**ПОСТРОЕНИЕ КАРЬЕРЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (20-25 ЛЕТ): АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Н.В. Курбет, г. Москва

**CONSTRUCTION OF CAREER THE YOUNG SPECIALISTS: AKMEOLOGICAL METHOD**

N.V. Kurbet, Moscow

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. Ланина, г. Воронеж

**PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN  
EDUCATION SYSTEM**

N.V. Lanina, Voronezh

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА:  
ПОДГОТОВКА КОМАНДЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В  
ШКОЛЕ**

Е.А. Маралова, г. Великий Новгород, М.В. Тютюнник, г. Новороссийск

**DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE: PREPARATION OF A COMMAND OF  
COMPLEX SUPPORT OF THE TEACHER AT SCHOOL**

E.A. Maralova, Great Novgorod, M.V. Tjutjunik, Novorossisk

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОГО  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ**

Н.В. Марочкина, г. Астрахань

**PSYCHOLOGICAL STUDY SPEAKERS TO MOTIVATIONS OF THE ATHELETIC  
IMPROVEMENT IN ARTISTIC ATHELETICS**

N.V. Marochkina, Astrakhan

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАРЬЕРНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТА КАДРОВ  
УПРАВЛЕНИЯ**

С.В. Мацнев, г. Москва

**AKMEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF CAREER SELF-MANAGEMENT OF SHOTS OF  
MANAGEMENT**

S.V. Matsnev, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТА  
КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ**

С.В. Мацнев, О.В. Москаленко, г. Москва

**AKMEOLOGICAL FEATURES OF CAREER SELF-MANAGEMENT OF SHOTS OF  
MANAGEMENT**

S.V. Matsnev, O.V. Moskalenko, Moscow

**РОЛЬ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Н.Н. Мизина, г. Ставрополь

**ROLE OF ACTIVE SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN DEVELOPMENT  
OF INTERPERSONAL INTERACTIONS IN LABOUR COLLECTIVE**

N. N. Mizina, Stavropol

**ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЧАСТНЫХ ВНЕШНИХ КРИТЕРИЕВ И  
ПОКАЗАТЕЛЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ  
ЮНОСТИ (15-20 ЛЕТ)**

Г.В. Миронова, г. Астрахань

**EMPIRICAL RESEARCH OF SYSTEM OF PRIVATE EXTERNAL CRITERIA AND  
INDICATORS AKMEOLOGICAL PERSONALITY DEVELOPMENT THE EARLY YOUTH  
(15-20 YEARS)**

G.V. Mironova, Astrakhan

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ  
ПУТЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОЦИУМА**

Е.В. Митина, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-ORIENTATION  
OF SCHOOLBOYS AS ONE OF WAYS OF AKMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF SOCIETY**

E.V.Mitina, Moscow

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
САМООРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА СОЗИДАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

Е.В. Митина, Е.Д. Окладнова, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-ORIENTATION  
OF SCHOOLBOYS AS THE BASIS OF CREATIVE ACTIVITY OF THE EXPERT IN  
MODERN SOCIETY**

E.V. Mitina, E.D. Okladnova, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

О.И. Михайленко, г. Нальчик

**AKMEOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING IN  
FUTURE TEACHERS**

O.I. Mikhailenko, Nalchik

**АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

О.В. Москаленко, г. Москва; М.В. Назын-оол, г. Кызыл

**AKMEOLOGICAL CONDITIONS AND FACTORS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF  
SCHOOLBOYS IN ETHNOCULTURAL REGION**

O.V. Moskalenko, Moscow; M.V. Nazyn-ool, Kyzyl

**РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

М.В. Назын-оол, г. Кызыл

**REALIZATION OF THE AKMEOLOGICAL APPROACH IN PSYCHOLOGICAL-  
PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLBOYS  
IN ETHNOCULTURAL REGION**

M.V. Nazyn-ool, Kyzyl

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Е.Д. Окладнова, г. Москва

**AKMEOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE ACTIVITY OF THE TUTOR OF  
PRESCHOOL CENTRE**

E.D. Okladnova, Moscow

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ  
ПЕРСОНАЛА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

И.В. Парфенова, г. Москва

**THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF  
PERSONNEL IN THE WORKGROUP**

I.V. Parfenova, Moscow

**ИННОВАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ АКМЕ**  
А.Ал. Понукалин, г. Саратов  
**INNOVATIVE SOCIETY: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ACME**  
A. Al. Ponukalin, Saratov

**ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ**  
Ю.В.Пронина, г. Москва  
**NEWS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF POLITICAL PARTIES**  
Y.V.Pronina, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ  
МОЛОДЕЖИ**  
П.М. Раджабова, г. Москва  
**ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF CAREER DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH**  
P.M. Radzhabova, Moscow

**РОЛЬ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ В КАРЬЕРНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ  
МОЛОДЕЖИ**  
П.М. Раджабова, Н.Б. Скрипникова, г. Москва  
**ROLE OF HIGH SCHOOL TRAINING IN CAREER DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH**  
P.M. Radzhabova, N.B. Skripnikova, Moscow

**ИМИДЖ РЕГИОНА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**  
А. Саркисов, г.Москва  
**IMAGE OF THE REGION AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS**  
A. Sarkisov, Moscow

**ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ  
АГРЕССИИ**  
Л.В. Селиванова, г. Чебоксары  
**FROM THE EXPERIENCE OF THE USE OF PROJECTIVE TECHNIQUES IN THE  
DEFINITION OF AGGRESSION**  
L.V. Selivanova, Cheboksary

**ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ  
АГРЕССИИ**  
Л.В. Селиванова, г. Чебоксары  
**FROM THE EXPERIENCE OF THE USE OF PROJECTIVE TECHNIQUES IN THE  
DEFINITION OF AGGRESSION**  
L.V. Selivanova, Cheboksary

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ**  
М.А. Сергеева, г. Астрахань  
**SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY OF THE ORGANIZATIONAL  
PSYCHOLOGIST IN HIGH SCHOOL**  
M.A. Sergeeva, Astrakhan

**ПРОФИЛАКТИКА КАРЬЕРНЫХ КРИЗИСОВ В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО  
ПСИХОЛОГА ВУЗА**  
М.А. Сергеева, г.Астрахань, И.В. Москаленко, г. Москва  
**PREVENTIVE MAINTENANCE OF CAREER CRISES IN WORK OF THE  
ORGANIZATIONALPSYCHOLOGIST OF HIGH SCHOOL**  
M.A. Sergeeva, Asrakhan; I.V. Moskalenko, Moscow

**ПОКАЗАТЕЛИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МАЛОЙ ГРУППЫ**

А.В.Сидоренков, И.И. Сидоренкова, г. Ростов-на-Дону

**INDICATORS OF ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF SMALL GROUP**

A.V.Sidorenkov, I.I. Sidorenkova, Rostov-On-Don

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГРУППЫ**

А.В. Сидоренков, Н.Ю. Ульянова, г. Ростов-на-Дону

**EFFECTIVENESS AS AN INDICATOR OF THE DEVELOPMENT OF THE WORK GROUP**

A.V. Sidorenkov, N.Yu. Ulyanova, Rostov-On-Don

**ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ  
СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА**

Н.Б. Скрипникова, г. Москва

**STUDYING OF PSYHOLOGICAL-ACMEOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF  
MODERN STUDENTS**

N.B.Skripnikova, Moscow

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛА В АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

И.О.Соловьев, г. Москва

**DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IN THE АКМЕOLOGICAL ENVIRONMENT**

I.O. Soloviov, Moscow

**ИНТЕГРАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

И.О. Соловьев, г. Москва

**INTEGRATIVNYE CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IN  
АКМЕOLOGY TO ENVIRONMENT**

I.O. Soloviov, Moscow

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ АНАЛИЗЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ**

Н.В. Соловьева, г. Москва

**MODELLING AT THE ANALYSIS OF АКМЕOLOGICAL PROCESSES**

N.V. Soloviova, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СМЕНЫ ПРОФЕССИИ МОЛОДЕЖИ (ДО 30 ЛЕТ)**

Т.А. Теренина, г. Москва

**АКМЕOLOGICAL STRATEGY OF CHANGE OF TRADE OF YOUTH (TILL 30 YEARS)**

T.A. Terenina, Moscow

**НОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И СОЦИАЛЬНО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ**

А.П. Федоркина, г. Москва

**NEW TRANSFORMATION PROCESSES AND SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL  
CHARACTERISTICS OF MASS CONSCIOUSNESS**

A.P. Fedorkina, Moscow

**О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Т.Ю. Чеченова, г. Нальчик

**ON SOME REASONS FOR JUVENILES' DEVIANT BEHAVIOUR**

T.Yu. Chechenova, Nalchik

**ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ  
ГРУППЫ РИСКА**

А.М. Шевелева, г. Москва

**OPTIMIZATION OF DEVELOPMENT OF EMOTIONALLY-STRONG-WILLED SPHERE  
PODROST-KOV OF GROUP OF RISK**

A.M. Sheveleva, Moscow

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

А.А.Шишмарев, г. Москва

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF CIVIL SOCIETY IN MODERN RUSSIA**

A.A. Shishmarev, Moscow

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВРАЧА: СОЦИОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.**

Р.В. Шурупова, г.Москва

**PROFESSIONALISM AND RESPONSIBILITY OF THE DOCTOR: SOCIOLOGICAL-АКМЕОLOGICAL ASPECT**

R.V.Shurupova, Moscow

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФУТБОЛОМ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

И.Е. Янкевич, г. Астрахань

**PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF HARD OF HEARING TEENAGERS FOR EMPLOYMENT BY FOOTBALL AT A STAGE PROFOUND SPECIALIZATION**

I.E.Yankevich, Astrakhan

**СЕКЦИЯ 4: СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

**СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В.Г.Асеев, В.А.Селина, г.Москва

**STRUCTURE SPECIFICS OF FUTURE SPECIALISTS' MOTIVATION AND MOTIVATIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

V.G.Aseev, V.A. Selina, Moscow

**РОЛЬ ПОРТФОЛИО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Х.Р. Ахметзянов, г. Уфа

**PORTFOLIO ROLE IN PROFESSIONAL FORMATION AND SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS**

H.R.Ahmetsyanov, Ufa

**«СО-БЫТИЙНОСТЬ» КАК СМЫСЛОООБРАЗУЮЩАЯ ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Е.Б.Бабошина, А.К.Ворошилов, г. Курган

**«CO-BEING» AS THE VITAL FORM BY THE FORMATION OF THE PERSON OF A STUDENT**

H.B. Baboshina, A.C. Voroshilov, Kurgan

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ, ИХ ИЗМЕНЕНИЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Л.Г. Багринцева, г. Омск

**PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSON AND REFLECTIVE MECHANISMS SELF-IMPROVEMENT, THEIR CHANGE DEPENDING ON AN EDUCATIONAL LEVEL IN EARLY ADULTHOOD**

L.G. Bagrintseva, Omsk

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ – ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

А.В. Батаршев, г. Санкт-Петербург

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IS THE BASIC COMPONENT OF  
ACMEOLOGICAL CONCEPT OF SELFACTUALIZATION OF A TEACHER**

A.V. Batarshhev, Saint-Petersburg

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ САМОРАЗВИТИЯ**

Е.А. Белан, г. Краснодар

**PHENOMENOLOGY OF ACTIVITY OF THE PERSON IN SITUATIONS OF SELF-  
DEVELOPMENT**

E.A. Belan, Krasnodar

**ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА  
В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Д.Б. Бережнова, г. Краснодар

**SUPPORTING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SOCIAL EDUCATOR IN MULTI-  
CULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

D.B. Berezhnova, Krasnodar

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ-СМЫСЛОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ  
УСЛОВИЯХ – ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

О.С. Васильева, О.А.Калачинская, г. Ростов-на-Дону

**FORMATION OF MOTIVES-SENSES OF ACTIVITY IN EXTREME CONDITIONS - THE  
BASIS OF INCREASE OF TOLERANCE OF MILITARY MEN**

O.S.Vasileva, O.A.Kalachinskaja, Rostov-on-Don

**ПСИХОЛОГО – АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ И  
СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Д.А. Водопьянов, г.Москва

**PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL RESEARCH OF REFLECTIVE DEVELOPMENT  
OF FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL AIME AND PURPOT OF LIFE OF  
STUDENTS AS FUTURE SPECIALISTS**

D.A. Vodopianov, Moscow

**ПОИСК СМЫСЛА ЖИЗНИ И ДОСТИЖЕНИЕ АКМЕ**

С.А. Гильманов, г. Ханты-Мансийск

**SEARCH FOR MEANING OF LIFE AND ACHIEVEMENT OF ACME**

S.A. Gilmanov, Khanty-Mansiysk

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ И ТВОРЧЕСТВА «СИЛЬНЫХ» И  
«СЛАБЫХ» УЧИТЕЛЕЙ**

С.Б. Гнедова, г. Ульяновск

**THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL POSITION AND CREATIVE WORK OF STRONG  
OR BAD TEACHERS**

S.B.Gnedova, Ulyanovsk

**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В  
ОБЛАСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ  
(КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ VIII ВИДА**

В. В. Демяшина, г. Мурманск

**SPECIFICITY OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER-OLIGOFRENOPEDAGOGA  
IN THE IMPLEMENTATION OF SEX EDUCATION POPULATION OF SPECIAL  
(CORRECTIONAL) EDUCATION ESTABLISHMENTS VIII FORM**

W.. Demyashina, Murmansk

**АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**  
С.В. Дмитриев, Е.В.Быстрицкая, г. Нижний Новгород  
**AKMEOLOGICAL PROJECTION IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**  
S.V.Dmitriyev, E.V.Bystritskaya, Nizhni Novropod

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**  
О.А. Дробышева, г. Тамбов  
**STRUCTURAL CONTENT CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE**  
O.A. Drobysheva, Tambov

**СОЦИАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И СТИЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА**  
А.В. Емельяненко, г. Ульяновск  
**SOCIAL MOTIVATION AND DECISION-MAKING STYLE SPECIALISTS WITH A HIGH LEVEL OF MACHIAVELLIANISM**  
A.V. Emelyanenkova, Ulyanovsk

**ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**  
Г.П. Звездина, М.Ю. Елагина, г. Ростов-на-Дону  
**FACTORS OF READINESS FOR RISK AT DECISION-MAKING IN THE CONDITIONS OF UNCERTAINTY**  
G.P. Zvezdina, M.U. Elagina, Rostov-on-Don

**КРИЗИСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕОПТИМАЛЬНОГО СМЫСЛА ЖИЗНИ**  
К.В. Карпинский, г. Гродно, Республика Беларусь  
**CRISIS POTENTIAL OF NONOPTIMAL MEANING IN LIFE**  
K.V. Karpinski, Grodno, Belarus

**СПОСОБНОСТЬ ОСТАВАТЬСЯ ОДНОМУ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАННЕЙ ЮНОСТИ**  
А.Р. Кирпиков, г. Ижевск  
**TO BE ALONE AS REASON SELFDEVELOPMENT IN EARLY YOUTH**  
A.R. Kirpikov, Izhevsk

**ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ**  
Н.В. Кисельникова, М.М. Данина, А.А. Кисельников, г. Москва  
**DYNAMIC OF MEANINGS AS A FACTOR OF CATEGORIAL STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS TRANSFORMATION**  
N.V. Kiselnikova, M.M. Danina, A.A. Kiselnikov, Moscow

**РЕФЛЕКСИВНЫЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ**  
М.В.Клементьева, г. Тула  
**REFLECTIVE RESOURCES INTO THE LIFE COURSE DEVELOPMENT OF PERSON**  
M.V.Klementyeva, Tula

**ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ И ЦЕЛЕВАЯ СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ НАЛОГОВЫХ ОРГАНОВ**  
И.В. Кожанова, г. Нижний Новгород  
**VALUE-MOTIVATIONAL AND TARGET AREAS PROFESSIONAL ACTIVITIES TAX OFFICIALS**  
I.V. Kozhanova, Nizhny Novgorod



**ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ**  
М.Л. Кожендаева, К.М.Фомичева, г. Москва  
**INFLUENCE OF RELIGIOUS OUTLOOK ON SELF-REALIZATION OF THE PERSON**  
M.L. Kozhendaeva, K.M.Fomicheva, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**  
М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко, г. Москва  
**ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL SKILLS IMPORTANT FOR FUTURE PROFESSIONAL PUBLIC RELATIONS**  
M.Yu. Konovalenko, V.A. Konovalenko, Moscow

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВОКАЛЬНЫХ АНСАМБЛЕЙ**  
Н.В. Копылова, Н.В. Губская-Борисова, г.Тверь  
**PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ORCHESTRA CONDUCTORS' PROFESSIONAL ACTIVITY SUCCESSFULNESS AS FACTORS OF THEIR SELF REALIZATION**  
N.V. Kopylova, N.V. Gubskaya-Borisova, Tver

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**  
Л.Ж. Караванова, Н.В. Копылова г. Тверь  
**PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS SENSE-GENERATING FACTOR OF SELF-EVOLUTION OF SOCIAL WORK STUDENTS-EXPERTS**  
L.Zh. Karavanova, N.V. Kopylova, Tver

**МЕСТО БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**  
И.В.Котов, г.Новосибирск  
**THE PLACE OF BIOGRAPHICAL METHOD IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSON**  
I.V. Kotov, Novosibirsk

**САМООТНОШЕНИЕ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ**  
Н.С.Крупенина, г. Москва  
**SELF-RELATION AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF SELF-DEVELOPMENT**  
N.S.Krupenina, Moscow

**КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**  
И.В.Кузьменко, г.Шуя  
**COMMUNICATIVE CULTURE IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE**  
I.V. Kuzmenko, Shuya

**ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА ОФИЦИАНТОВ**  
А.В.Кулич, г. Москва  
**LABOR PRODUCTIVITY OF WAITERS**  
A.V. Kulich, Moscow

**СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**  
Н.В. Курылева, г. Нижний Новгород  
**MEANINGFULLY OF ORIENTED TRAINING OF THE STUDENTS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS**  
N.V. Kurileva, Nizhny Novgorod

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНЩИН С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СФЕРЫ**

Е.Ю. Лазарева, г. Чебоксары

**EMOTIONAL AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF WOMEN WITH DISEASES OF FEMALE REPRODUCTIVE SYSTEM.**

E.Yu. Lazareva, Cheboksary

**СООТНОШЕНИЕ И ЕДИНСТВО ПОНЯТИЙ РЕФЛЕКСИИ И САМООЦЕНКИ**

А.А. Ларина, Е.Н. Рябышева, г. Воронеж

**RATIO AND THE UNITY OF CONCEPTS REFLECTION AND SELF**

A.A. Larina, E.N. Ryabisheva, Voronezh

**ОБРАЩЕНИЕ К ПЕРСОНАЛИЯМ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛИСТА**

И.И. Макарова, г. Москва

**THE REFERENCE TO PERSONNEL FOR THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF THE EXPERT**

I.I. Makarova, Moscow

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ЖИЗНЕННОМ ПУТИ, КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ МИГРАЦИИ**

М.А. Максимов, г. Москва

**REPRESENTATIONS ABOUT THE COURSE OF LIFE, AS THE FACTOR OF OVERCOMING OF A DIFFICULT REALITY SITUATION OF MIGRATION**

M.A. Maksimov, Moscow

**ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЗРЕЛОСТИ**

А.А. Маленов, г. Омск

**POTENTIAL OF PSYCHOLOGICAL FORMATION FOR DEVELOPMENT OF THE PERSON IN THE MATURITY**

A.A. Malenov, Omsk

**ОТНОШЕНИЕ К СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ АТТЕСТАЦИИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ**

А.Ю. Маленова, г. Омск

**THE RELATION TO THE SITUATION OF EXAMINATION CERTIFICATION AT MATURE AGE.**

A.U. Malenova, Omsk

**МОДАЛЬНОСТИ ОТНОШЕНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ КАК ПОКАЗАТЕЛИ СУБЪЕКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

А.С. Мельничук, г. Москва

**THE MODALITY OF RELATION TO THE COMPETENCES AS INDICATORS OF SUBJECTIVE STRATEGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

A.S.Melnichuk, Moscow

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

О.М. Мишагина, г. Шуя

**ACMEOLOGICAL FACTORS OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-PEDAGOGY STUDENTS**

O.M.Mishagina, Shuya

**ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ОБРАЗА – Я РУКОВОДИТЕЛЕЙ ТОРГОВОЙ СФЕРЫ**

Л.И. Морозова, г. Москва

**GENDER DIFFERENCES WAY - I'M LEADERS TRADE AREAS**

L.I. Morozova, Moscow

**СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВРЕДНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНЗАЦИИ**

Л.И. Найденова, Н.М. Григорашенко-Алиева, г. Сочи

**SPECIFICITY OF YOUTH HARMFUL ADDICTION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY  
TRANSACTIONS**

L.I. Naydenova, N.M. Grigorashenko-Alieva, Sochi

**ЛИЧНОСТЬ ПРИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ ПАТОЛОГИИ: САМООЦЕНКА  
ЗДОРОВЬЯ И СОСТОЯНИЕ АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЫ**

Е.Л. Николаев, Е.Ю. Лазарева, г. Чебоксары

**PERSONALITY AND CARDIOVASCULAR PATHOLOGY: HEALTH ESTIMATION AND  
AFFECTIVE STATUS**

E.L. Nikolaev, E.Yu. Lazareva, Cheboksary

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

Е.В. Никольская, г. Орехово-Зуево

**OVERCOMING THE PROTECTIVE MECHANISM AS A FACTOR IN HUMAN SELF-  
DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION**

E.V. Nikolskaya, Orehovo-Zuevo

**РОЛЬ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
РАЗВИТИИ**

О.С. Ноженкина, г. Москва

**THE ROLE OF AXIOLOGICAL FIELD IN TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

O.S. Nozhenkina, Moscow

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО  
ПРЕДМЕТУ «ИНФОРМАТИКА» В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

А.А. Олейников, г. Костанай

**METHODOLOGICAL BASIS FOR CREATING OPTIONAL COURSES ON THE DISCIPLINE  
"INFORMATION TECHNOLOGIES" (IT-INFORMATION) IN PROFESSIONAL SCHOOL**

A.A. Oleynikow, Kostanay

**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Н. В. Остапчук, А.А. Печеркина, г. Екатеринбург

**LIFE MEANING MECHANISM OF PERSONAL DEVELOPMENT**

N.V. Ostapchuk, A.A. Pecherkina, Ekaterinburg

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ В  
КОНТЕКСТЕ ЗНАЧИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО  
РОССИЯНИНА**

И.И. Пацакула, г. Калуга

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIALITIES OF FAMILY HEALTH IN THE CONTEXT OF  
SIGNIFICANT CHANGES OF THE MODERN RUSSIAN'S PERSONALITY**

I.I. Patsakula, Kaluga

**СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И  
САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

И.П. Попова, г. Екатеринбург

**SOCIAL WELL-BEING OF SCHOOL TEACHERS AS A FACTOR OF THEIR SELF  
DEVELOPMENT AND REALIZATION**

I.P. Popova, Ekaterinburg

**СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ НОРМЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ И СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Е.Н.Пятакова, г. Москва

**SOCIAL AND PERSONAL NORMS AS PREDICTORS AND SENSE-MAKING FACTORS OF PROSOCIAL BEHAVIOR**

E.N. Pyatakova, Moscow

**СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Т.В.Разина, г. Сыктывкар

**STRUKTURE OF THE SCIENTIFIC WORK OF UNIVERSITY ASSOCIATE PROFESSORS**

T.V.Razina, Syktyvkar

**ТВОРЧЕСТВО, ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

Л.В. Редин, г. Казань

**CREATIVITY, CREATIVE THINKING AND SENSE-FORMING FACTORS OF SELF-ACTUALIZATION OF A PERSON**

L.V. Redin, Kazan

**ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ**

Л.А. Плужникова, Е.Н. Рябышева, г. Воронеж

**HISTORICAL ASPECT OF STUDYING REFLECTIONS**

L.A. Pluzhnikova, E.N. Ryabisheva, Voronezh

**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.З.Сабанчиева, г.Нальчик

**HARDINESS AND SENSE-LIVING ORIENTATIONS AS FACTORS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF LECTURERS**

R.Z.Sabanchieva, Nalchik

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ БАРЬЕРНОСТИ-РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЦЕННОСТЕЙ В САМОРАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ**

Н.Р.Салихова, г. Казань

**THE FUNCTIONAL MECHANISM OF UNFEASIBILITY-REALIZABILITY OF VALUES IN A PERSONAL SELF DEVELOPMENT**

N.R. Salikhova, Kazan

**РЕФЛЕКСИЯ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Е.В. Аткишкина, А.С. Елисеенко, И.Н. Семенов, К.С. Серегин, г. Москва

**REFLECTION AS A SENSE-GOAL FORMATION FACTOR OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL FULFILLMENT STUDENTS**

E.V. Atkishkina, A.S. Eliseenko, I.N. Semenov, K.S. Seregin, Moscow

**ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

О.Л. Сенгеева, г. Москва

**FEATURES OF MECHANISMS COPING BEHAVIOR AT MODERN YOUTH**

O.L. Sengeeva, Moscow

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК ФЕНОМЕН АКМЕОЛОГИИ**

Ю.В. Сенько, г. Барнаул

**A PEDAGOGICAL TASK AS AKMEOLOGY PHENOMENON**

Yu.V. Senko, Barnaul

**САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ЖИЗНЕННЫЙ СМЫСЛ В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ**

А.С. Соколова, г. Москва

**SELF – FULFILLMENT AS A LIFE VALUE IN MODERN CAREER DEVELOPMENT CONCEPT**

A.S. Sokolova, Moscow

**РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «АКМЕ»**

О.В. Соловьева, Е.Г. Гвозденко, г. Ставрополь

**DEVELOPMENT OF SEMANTIC FIELDS YOUNG PROFESSIONALS OF THE GAS INDUSTRY IN PURSUIT OF PROFESSIONAL «ACME»**

O.V. Solovyova, E.G. Gvozdenko, Stavropol

**ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ НА ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-КОМАНДНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

К.Н. Стебаева, г. Москва

**THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL LIFE STRATEGY ON THE FEATURES OF ORGANISATIONAL TEAM BEHAVIOR**

K.N. Stebaeva, Moscow

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАЦИЯМИ**

С.С. Степанова, г. Москва

**PSYCHOLOGO-АКМЕOLOGICHESKY DETERMINANTS OF SELF-REALIZATION OF THE FORMED PERSON WITH DEVIATIONS АКМЕOLOGICHESKY DEVELOPMENT**

S.S. Stepanova, Moscow

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДРОСТКА «ГРУППЫ РИСКА» КАК ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАЦИЯМИ**

С.С. Степанова, А.М. Шевелева, г. Москва

**RESEARCH OF THE TEENAGER «RISK GROUP» AS THE FORMED PERSON WITH DEVIATIONS**

S.S. Stepanova, A.M. Shevelev, Moscow

**ПОНЯТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОНФЛИКТА**

А.П. Степнов, г. Москва

**THE CONCEPT OF VALUE-SEMANTIC CONFLICT**

A.P. Stepnov, Moscow

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

Суховеева О.И., г. Нижний Новгород

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SELF-DEVELOPMENT AND SELF-GOVERNMENT AND MUNICIPAL EMPLOYEES IN THE PROCESS OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION.**

Suhoveeva Oksana Ivanovna, Nizhny Novgorod

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОИСКА СМЫСЛА ЖИЗНИ НА ЭТАПЕ ЮНОСТИ**

Л.В. Тимашева, г. Волжский

**INVESTIGATION OF SEARCH MEANING OF LIFE AT THE STAGE OF YOUTH**

L.V. Timasheva, Volzsky

**ДЕТЕРМИНАНТЫ САМООЦЕНКИ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ**  
Т.Ю.Тодышева, г.Красноярск  
**THE DETERMINANTS OF SELF-APPRAISAL OF MANAGERS' CAREER COMPETENCE**  
T.Yu. Todisheva, Krasnoyarsk

**ЛИЧНОСТЬ В ОКРУЖАЮЩЕМ ПРИРОДНОМ МИРЕ И СОЦИУМЕ**  
А.С.Фетисова, г. Москва  
**PERSONALITY IN ENVIRONMENT AND SOCIETY**  
A. S. Fetisova, Moscow

**СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**  
К.М.Фомичева, М.Л. Кожендаева, г. Москва  
**STUDENT'S YOUTH IN EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER SCHOOL**  
K.M.Fomicheva, M.L. Kozhendaeva, Moscow

**ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА**  
М.Н. Фроловская, г. Барнаул  
**SEARCH OF PEDAGOGICAL MEANINGS OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD**  
M.N. Frolovskaya, Barnaul

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ**  
С.Б. Цымбаленко, г. Москва  
**INFORMATION-COMMUNICATION ACTIVITY OF ADOLESCENT AS A FACTOR OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION**  
S. Tsymbalenko, Moscow

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОРЯДКА РАЗМЕЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА КАДРОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ**  
Т.В. Чанзан, г. Москва  
**THE PLACEMENT OF GOVERNMENT ORDER OF PROFESSIONAL COMMUNITY FOR PUBLIC SERVICE PERFECTION**  
T.V Chanzan, Moscow

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**  
О.Н. Шварцкоп, г. Костанай  
**STRUCTURIZATION OF THE MAINTENANCE OF DISCIPLINE «COMPUTER SCIENCE» AS THE FACTOR OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF COMPUTER-INFORMATION TRAINING OF THE FUTURE TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**  
Shwartskop O.N., Kostanay

**БЕСПОМОЩНОСТЬ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ КАК ФАКТОР ОГРАНИЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**  
В. В. Шиповская, г. Краснодар  
**HELPLESSNESS IN THE ELDERLY AGE AS A FACTOR OF RESTRICTION OF PERSONAL POTENTIAL**  
V.V. Shipovskaya, Krasnodar

**АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Е.А.Шмелева, г.Шуя

**ACMEOLOGICAL ASPECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY HIGHER SCHOOL TEACHER**

Е.А.Shmeleva, Shuya

**КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ ВРАЧЕЙ-ПЕДАГОГОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА (ПО  
РЕЗУЛЬТАТАМ ФОКУС-ГРУППЫ)**

Р.В. Шурупова, И.И.Косарев, г. Москва

**CULTURE OF DIALOGUE OF DOCTORS-TEACHERS AS A SOCIAL PROBLEM (BY  
RESULTS OF FOCUS GROUP)**

R.V.Shurupova, I.I. Kosarev, Moscow

# ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ПРЕДМЕТ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А.А.Деркач, г. Москва

## PERSON-PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS AS A SUBJECT OF ACMEOLOGICAL RESEARCH

A.A. Derkach, Moscow

Качественные преобразования в современном обществе и информационный взрыв, происходящий во всем цивилизованном мире, обуславливают изменения в системе высшего профессионального образования. Важными аспектами жизни современного человека являются быстрое усложнение социального мира и динамизация социокультурных изменений. В условиях, когда фундаментальные изменения в обществе отражаются в ценностях актуальной культуры, в смене парадигм познания, перед профессиональным образованием встает важная задача — формирование готовности студентов к жизни в усложняющемся, быстро меняющемся социальном мире. Поэтому актуальной становится проблема подготовки социально активных, творчески и инициативно мыслящих, профессионально мобильных, готовых к саморазвитию специалистов, обладающих умением проектировать возможные пути развития профессионального будущего.

Проблема личностно-профессионального развития представляется актуальной в связи с социальными изменениями, происходящими в России. На протяжении последних десятилетий идея личностно-профессионального развития претерпела множество редуций, обусловленных ее адаптацией к нуждам традиционной образовательной практики. Первоначально идея «развития» была подменена идеей «формирования», личностно-профессиональный рост стал интерпретироваться как управляемый извне, что противоречит сути развития человека как его самодвижения. Далее процесс личностно-профессионального формирования был сведен к интериоризации социальных и предметных норм, а затем личностно-профессиональное развитие стало трактоваться как усвоение суммы знаний, умений, навыков и моральных норм.

Акмеологический подход позволяет рассмотреть понятие «личностно-профессиональное развитие» под новым углом зрения. Тенденция гуманизации общественной жизни привела к тому, что главной целью образовательных институтов признано становление человека, глубоко знающего себя, владеющего собой, саморазвивающегося и самореализующегося в гармонии с собой и обществом. Данные характеристики определяют в настоящее время перспективную линию личностно-профессионального развития будущих специалистов.

Становление качественно нового личностно-развивающего образования в нашей стране предполагает развитие личности и ее индивидуальных возможностей, способностей и интересов (А.Г.Асмолов, В.В.Давыдов, А.М.Матюшкин, Л.М.Митина, В.В.Рубцов, Д.И.Фельдштейн, Н.И.Чуприкова, Д.Б.Эльконин, И.С.Якиманская). Индивидуализация образования обуславливает необходимость создания новых моделей обучения и воспитания, обеспечивающих решение задач личностно-профессионального развития для разных групп студентов.

Это означает необходимость разработки новых подходов к образованию, адекватных индивидуальному, личностному и субъектному своеобразию каждого обучающегося. Создание целостных систем личностно-профессионального развития будущих специалистов, основанных на таких подходах, является важнейшим шагом в решении проблемы повышения профессионализма во всех экономических и социальных отраслях.

Профессия как система задач, форм и видов деятельности, которые обеспечивают удовлетворение потребностей общества в достижении значимого результата, требует специалистов, обладающих определенной суммой знаний, навыков и умений, имеющих соответствующие профессионально важные качества и способных эффективно решать профессиональные задачи. В то же время человек как субъект деятельности требует от профессии возможности не просто «получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» (А.К.Маркова), а как можно полнее раскрывать свой творческий потенциал и самореализовываться.

Результатом взаимосогласования требований профессии и личности в процессе профессионализации является профессиональное развитие и становление профессионализма субъекта деятельности (С.Д. Артемов, Т.Л. Бадоев, В.А. Бодров, Е.М. Борисова, А.А. Деркач,



В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Р. Золле, А.И. Каптерев, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Е.С. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.Л. Миронова, Г.С. Никифоров, О.Г. Носкова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Д. Сьюпер, В.А. Цвык, В.А. Ядов и др.).

При этом, как показывают результаты многочисленных исследований становление профессионализма: опирается на общее психическое развитие человека, осуществляется на его фоне и последовательно вслед за ним; сопровождается появлением новых качеств в психике человека, отсутствовавших ранее или существовавших в другом виде; тесно взаимосвязано с личностным развитием; проходит ряд уровней, этапов, ступеней; зависит от внешних по отношению к человеку условий и от внутренних (субъективных) факторов; происходит всегда в той или иной профессиональной среде с ее предметной и социальной подсистемами; осуществляется всегда по индивидуальной траектории.

Достижение профессионализма в акмеологическом понимании, как отмечали мы в совместной работе с Е.В.Селезневой, связано не только с достижением профессионального мастерства, но и с развитием важнейших личностно-профессиональных качеств, черт характера, интеллектуальных качеств, раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием. Поэтому становление настоящего профессионала всегда связано с его личностно-профессиональным развитием.

Проблемы личностно-профессионального развития являются предметом активных психолого-педагогических и акмеологических исследований (А.В. Аверин, Л.Н. Антилогова, Л.И. Анцыферова, А.И. Артюхина, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, М.О. Будзак, А.С. Гусева, А.А. Деркач, М.Ю. Диканова, В.М. Дьячков, Е.С. Дьячкова, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, И.М. Кондаков, Н.И. Конюхов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Г. Михайловский, О.В. Москаленко, А.Ю. Панасюк, Н.А. Познина, В.А. Полянская, Н.А. Ручкова, А.В. Сухарев, Л.В. Темнова, И.Ш. Шавалиева и др.). В этих исследованиях рассматриваются проблемы профессиональной адаптации личности, влияния различных социально-педагогических и психолого-акмеологических условий и факторов на личностно-профессиональное развитие, а также его содержание и особенности, обусловленные профессиональной спецификой или характером профессионального образования.

Личностно-профессиональное развитие рассматривается как:

развернутый во времени процесс овладения профессией (Е.М. Борисова);

целостный непрерывный процесс, который детерминируется разрешением противоречий в триаде «модус жизнедеятельности – форма психологической регуляции деятельности – уровень осуществления деятельности» (А.Р. Фонарев);

процесс актуализации потенциала личности и достижения высших форм профессионализма (Л.И. Анцыферова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.);

процесс формирования мотивационно-смыслового компонента деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.А. Сосновский и др.);

процесс развития профессиональной Я-концепции (С.Т. Джанерьян);

процесс преобразования субъекта деятельности (В.А. Машин);

движение личности в развивающемся профессиональном пространстве (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.);

процесс структурно-динамического развития субъекта профессионального пути (Ю.П. Поваренков);

процесс освоения индивидом основных структурных образующих деятельности: смысла, цели, задач, способов преобразования объективного мира (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);

процесс проформирования психологической системы деятельности (В.Д. Шадриков);

процесс профессиональной самореализации личности (Л.А. Коростылева);

процесс становления и развития профессионализма (Л.В. Абдалина, С.А. Дружилов, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.С. Огнев и др.).

Следует отметить, что при определении понятия «личностно-профессиональное развитие» чаще всего акцент делается на его процессуальном аспекте. Так, Е.С. Дьячкова (2007) рассматривает личностно-профессиональное развитие как непрерывный процесс индивидуальных, личностных, деятельностных и социокультурных изменений, происходящих под влиянием соответствующих обучения, воспитания, социализации и самосовершенствования.

В то же время в данном понятии фиксируется и результативный аспект. Это, в частности, отражено в определении личностно-профессионального развития как формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма в ходе

саморазвития, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий (А.А.Деркач, Е.В.Селезнева).

Наиболее активно личностно-профессиональное развитие на разных этапах профессионализации изучается в рамках акмеологии. В итоге обобщения результатов многочисленных исследований сформулирован акмеологический закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала, который устанавливает взаимозависимость между процессом становления профессионализма и формированием личностной целостности.

С позиций акмеологии взаимосвязанными сторонами единого процесса личностно-профессионального развития являются социализация и индивидуализация: личность все более овладевает общественным опытом, но одновременно приобретает самостоятельность и автономность.

Личностно-профессиональное развитие рассматривается в акмеологии как непрерывный процесс, в рамках которого человек приобретает способность управлять текущими событиями, формировать конструктивные и позитивные межличностные взаимоотношения, интеллектуальные, организаторские способности, воспринимать жизнь во всем ее многообразии, быть открытым для жизненного и социального опыта и т.д.

При этом источником личностно-профессионального развития выступает профессиональное самоопределение, которое обусловлено ориентацией личности на свои возможности, притязания, мотивы и т.д. и развитие в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей. Процесс профессионального самоопределения охватывает существенную часть жизненного пути человека: весь период активной трудовой деятельности. На каждой стадии профессионального самоопределения человек осознает и формирует определенные цели и задачи, которые соотносятся с общественно выработанными требованиями, нормативами и реализуются в соответствии с ними и собственными ресурсами, интересами, потребностями и ценностными ориентациями.

Движущей силой личностно-профессионального развития выступают противоречия, основным среди которых является противоречие между способностями, одаренностью личности, мотивацией достижений и требованиями конкретной профессиональной деятельности, нормативностью поведения человека. Возникающие противоречия между целями, задачами и наличными средствами их достижения, между стремлениями и возможностями их удовлетворения, между тенденциями изменчивости и стремлением к стабильности и другие субъект личностно-профессионального развития разрешает, овладевая алгоритмами продуктивной деятельности и решения профессиональных задач, построения индивидуальных траекторий личностно-профессионального роста.

В соответствии с психолого-акмеологической моделью, разработанной нами совместно с В.Г.Зазыкиным, В.М.Дьячковым и А.А.Мироедовым, в личностно-профессиональном развитии выделяют две подструктуры – «развитие профессионализма личности» и «развитие профессионализма деятельности».

В подструктуру «развитие профессионализма личности» входят: освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия решений), совершенствование стиля деятельности, формирование акмеологических инвариант профессионализма, развитие профессионально важных и личностно-деловых качеств, изменение системы мотивов и ценностей.

В подструктуру «развитие профессионализма деятельности» входят: расширение системы профессиональных знаний, совершенствование системы профессиональных умений.

В результате личностно-профессионального развития:

– происходит расширение субъектного пространства личности, профессиональное и нравственное обогащение личности, включающее повышение ответственности, чувства долга, совести и чести, отход от неадекватных личностных установок и стандартов;

– изменяется направленность личности (расширяется круг интересов, изменяется система потребностей, актуализируются мотивы достижения, возрастает потребность в саморазвитии, повышается креативность личности);

– развиваются сложные частные способности, профессионально важные и личностно-деловые качества (организованность, исполнительность, инициативность, дисциплинированность, нормативность поведения);

- формируются акмеологические инварианты профессионализма (антиципация, саморегуляция, образная сфера, умение принимать решения и др.);
- раскрывается личностный потенциал, изменяется система мотивов и ценностей и главенствующие места в ее иерархии занимают мотивация на саморазвитие и профессиональные достижения;
- формируется продуктивная профессиональная Я-концепция;
- вырабатывается система профессиональной нормативности деятельности и поведения;
- повышается психологическая готовность к деятельности в различных, в том числе осложненных, ситуациях;
- приобретает опыт и повышается квалификация (формируется профессиональная компетентность, повышается креативность, совершенствуется индивидуальный стиль деятельности).

Психологическими факторами, которые препятствуют личностно-профессиональному развитию, являются: природой обусловленные ограничения, «размытость», нечеткость целей и мотивов достижений, негативный морально-психологический климат в коллективе.

В то же время оптимизировать процесс личностно-профессионального развития можно, учитывая ряд психолого-акмеологических условий и факторов, в том числе:

- повышение престижа конкретного вида деятельности, повышение социального статуса и правовой защищенности личности,
- совершенствование системы повышения квалификации и переподготовки профессионалов (различные формы, применение интенсивных методов, создание индивидуальных и авторских программ развития),
- развитие личностно-профессиональных качеств,
- совершенствование индивидуального стиля деятельности и т.д.

Анализ научной литературы и психолого-акмеологических исследований показывает, что процесс личностно-профессионального развития сложно детерминирован.

С внешней стороны личностно-профессиональное развитие обусловлено спецификой профессиональной деятельности, которой задается, во-первых, структура профессионально значимых качеств и компетенций, необходимых для эффективного решения профессиональных задач и проблем, а во-вторых, содержание и формы профессионального образования, обеспечивающих развитие у будущих специалистов соответствующих профессионально важных качеств и формирование компетенций.

В то же время анализ профиограмм, разработанных для представителей различных специальностей, позволяет выделить общие требования к их личностно-профессиональному развитию.

Личностно-профессиональное развитие будущих специалистов является одним из основных предметов акмеологических исследований, проводящихся в рамках Московской научной акмеологической школы.

Так, за последние два года были завершены научные работы, посвященные: развитию экологической компетентности будущих специалистов (Е.Л.Базаров); формированию культуры диалога у будущих психологов (А.М.Акулин); изучению акмеологических особенностей информационного педагогического воздействия (М.Э. Летуновская); акмеологического смысла жизни как фактора эффективности самореализации студенческой молодежи (А.А.Скрипкин); динамики изменения значимости установок молодежи в процессе профессионального становления (Н.Ю.Ящук); здоровья в системе жизненных ценностей современного специалиста (Т.Ю. Богачева); развитию наблюдательности студентов-психологов в процессе изучения дисциплин анатомио-физиологического цикла (В.В.Ковалев); формированию профессиональной субъектности будущих психологов (Г.А.Миронов); исследованию мотивации будущих специалистов на начальном этапе профессионального образования (А.В.Коноваленко); изучению экологоориентированного мировоззрения личности как акмеологического феномена (А.И.Фокин); субъектной регуляции процесса личностно-профессионального развития будущих юристов (А.М. Абдурагимов); акмеологических детерминант развития субъектности будущих юристов (М.В.Чергаев).

В докторской диссертации В.И.Ивановой, посвященной разработке акмеологической концепции формирования образовательной среды подготовки специалистов, впервые осуществлено комплексное исследование образовательной среды по внешним критериям, характеризующим степень её интеграции с широкой социокультурной средой жизнедеятельности

субъектов, и по внутренним критериям, характеризующим уровень личностно-профессионального развития субъектов среды, объединённых единым интегративным критерием. Подтверждена акмеологическая закономерность взаимозависимости уровня сформированности среды и личностно-профессионального развития её субъекта. Установлено, что в зависимости от приоритетов общей стратегии образовательного учреждения, проекта заданной системы (комбинация научного анализа, опыта, здравого смысла, интуиции) приобретает определённую акмеологический алгоритм формирования образовательной среды – устойчивая воспроизводимая временная последовательность внешних управленческих действий и развития личностных качеств будущего специалиста, определяющая этапность и внутреннее содержание становления его профессиональной компетентности, содействующая формированию его конкурентоспособности на рынке труда, удовлетворению социальной потребности в высококвалифицированных специалистах. Показано, что акмеологическая модель формирования образовательной среды представляет её взаимодействие с личностью будущего специалиста и других субъектов образовательного процесса посредством структурных (социального, ресурсного и акметехнологического) и личностных компонентов. Социальный компонент отражает комплекс социально ориентированных потребностей субъектов, их социальных взаимодействий, а также характеризует образовательную среду как составляющую широкой социокультурной среды жизнедеятельности. Ресурсный компонент - это система ресурсного обеспечения образовательной среды (учебно-информационные, кадровые, материальные ресурсы), адекватная целям образовательного процесса. Акметехнологический компонент - это система связей и взаимодействий между вышеназванными компонентами, то есть акмеологическое обеспечение развивающихся возможностей образовательной среды.

Перспективы исследований личностно-профессионального развития будущих специалистов с позиций акмеологического подхода связаны с необходимостью перехода российской экономики к парадигме экономики знаний, когда основные государственные и частные инвестиции направляются на развитие, прежде всего, человеческого капитала.

В связи с этим необходима интенсивная приоритетная разработка следующих проблем:

- формирование и развитие новой мотивации трудовой деятельности, когда основным мотивом становится мотив самореализации в профессии;
- формирование и развитие творческих способностей и креативности как личностного качества и главного источника экономического развития современного общества;
- формирование нового типа организационной культуры, которая бы могла выступать в качестве акмеологической среды, обеспечивающей развитие у всех членов организации творческих мотивов деятельности и стремления к самореализации в профессии;
- разработка нового, современного содержания и технологий образования (от общего среднего до послевузовского);
- разработка новых подходов к понятию «профессионализм в управлении»;
- разработка акмеологических технологий развития будущих специалистов и т.п.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СЕКЦИЯ 1: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

### **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВНУТРИЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГА**

Л.В. Абдалина, Л.А. Плужникова, г. Воронеж

### **THE PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL CHARACTERISTIC OF A PSYCHOLOGIST'S INTRAPERSONAL COMPETENCE**

L.V. Abdalina, L.A. Pluzhnikova, Voronezh

Общим основанием для исследования проблемы внутриличностной компетентности являются работы по профессиональной компетентности специалиста, где рассматриваются структура компетентности, ее содержание, функции, стратегии, технологии. Особо значимыми послужили направления, связанные с разработкой ее различных видов: специальной, социальной, коммуникативно-информационной, общекультурной, психологической и др. (В.И. Байденко, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Д. Равен, А. Шелтон, А.В. Хуторской и др.). Особое значение среди выделенных компетентностей занимает внутриличностная компетентность, включающая в себя психолого-акмеологические характеристики психической организации субъекта деятельности в системе «человек-социум» и выполняющая функции повышения эффективности и результативности профессиональной деятельности, достижения различных уровней акме.

Важную роль в осмыслении понятия «внутриличностная компетентность психолога» сыграли исследования зарубежных ученых, раскрывающие ее различные аспекты: зрелость личности (Г. Оллпорт и др.), гармоничность личности (А. Маслоу и др.), самость (К. Юнг и др.), Я-концепцию личности (Р. Бернс и др.) самопроцессы личности (Э. Эриксон и др.), самоэффективность (А. Бандура и др.).

В отечественных психологическо-акмеологических исследованиях уделяется внимание различным видам компетентностей, «относящихся к самому себе как к личности» (И.А. Зимняя): акмеологической (Ю.С. Артемов, С.В. Макаров и др.), психологической (Ю.Н. Емельянов, Н.Е. Костылева и др.), личностной (А.К. Маркова), собственной (В.Г. Маралов), аутопсихологической (Н.В. Кузьмина, Л.А. Степнова и др.). В последние годы разработку отдельных аспектов внутриличностной компетентности находим в работах отечественных авторов раскрывающих: профессиональную рефлексия, как готовность к преобразованию оснований и способов мышления, деятельности, поведения, общения средствами самосознания, самоанализа, самореализации и самоорганизации (Н.А. Коваль, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); Я-концепцию как систему представлений о самом себе, включающую осознание своих возможностей (В.С. Агапов, Э. Бернс, И.С. Кон); самооценку, как интеграцию самопознания и отношение к себе (А.В. Бороздина, И.И. Чеснокова); внутриличностный конфликт, как столкновение двух полюсов личности, позволяющее выбрать адекватные стратегии самопознания и саморазвития (Д.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.А. Степнова); межличностную компетентность, позволяющую специалисту интегрировать в профессиональное сообщество (А.А. Бодалев, В.Г. Зазыкин, Е.П. Ильин). Проблема исследования внутриличностной компетентности психолога осложняется тем, что, с одной стороны, понятие «компетентность» имеет множественную интерпретацию в научной литературе и единый подход к ее определению все еще не сформирован (В.И. Байденко, Е.Н. Богданов, В.В. Вербицкий, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Е. Шишов и др.), с другой, отсутствием должной интерпретации феномена «внутриличностная компетентность» специалиста, включая психолога, в психологической и акмеологической литературе, в авторитетных справочных источниках, несмотря на то, что в различных трактовках он уже используется (Г.А. Берулава, И.В. Дубровина, Д.А. Леонтьев, В.Г. Маралов, А.К. Маркова и др.).

Теоретической основой изучения внутриличностной компетентности психолога явились исследования, широко представленные в отечественной психологической науке, где изучается: внутренний мир личности (Д.А. Леонтьев), потребность быть личностью (А.В. Петровский), самоактуализация и самотрансценденция личности (А. Реан), социальная идентичность личности

(Г.М. Андреева), структура личности (Б.Г. Ананьев), самоорганизация личности (А.С. Огнев), субъектность личности (Г.И. Аксенова, Е.Н. Волкова). Научный поиск возможностей и направлений изучения проблемы развития внутриличностной компетентности психолога был также направлен на анализ используемых в научной литературе понятий схожих, синонимичных исследуемому феномену. Речь идет: о личностной компетентности (А.К. Маркова), психологической (В.Г. Зазыкин), аутопсихологической компетентности (Н.В. Кузьмина), собственной компетентности (В.Г. Маралов), рефлексивной (О.А. Полищук), акмеологической компетентности (Ю.С. Артемов), акмеологической компетенции (Л.В. Абдалина) и др. Так, А.К. Маркова личностную компетентность рассматривает как владение специалиста приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. Мы рассматриваем внутриличностную компетентность шире личностной компетентности, наделяя ее результирующей составляющей профессиональной деятельности, отражающей в наиболее полном объеме продуктивность самореализации психолога в профессии. Обобщая результаты изучения литературы по вопросу психологической компетентности специалиста (А.Д. Алферов, В.Г. Зазыкин, Н.Е. Костылева и др.), можно сказать, что практически все авторы понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, общения) и умение профессионально их использовать в профессиональной деятельности. Согласно Н.В. Кузьминой, аутопсихологическая компетентность состоит в осведомленности специалиста о способах профессионального самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах своей собственной личности и ее деятельности и о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда. В.Г. Маралов выделяет собственную компетентность, которая, по выражению автора, благоприятно сочетает идентичность, самопринятие, самоуважение, что обусловлено знанием себя, своих возможностей, верой в осмысленность и ценность собственной жизни, уверенностью в том, что человек способен самостоятельно строить свою жизнь, определять свои выборы и свою судьбу. Исследование структуры личности, ее свойств, принципов развития позволяет представить ее внутренний мир в рамках системы представлений, образов, оценок, относящихся к самой личности – Я-концепции личности, которая раскрывает восприятие человеком самого себя и его размышления по поводу своего «Я», собранные воедино и представляющие своеобразный центр управления внутри человека, который регулирует самопроцессы личности. Н.Б. Крылова отмечает, что самопроцессы отражают все разнообразие суверенных проявлений личности, которые в современной практической психологии часто рассматриваются как результат и механизм выделения человеком себя из окружающего мира; как понимание себя субъектом действия, как обозначение совокупного «Я», как система представлений о самом себя. Человек с ярко выраженной самостью имеет лучшие возможности для самореализации как личность, как профессионал, чем тот, у кого ощущение силы, компетентности внутреннего Я слабо развито.

Таким образом, внутриличностная компетентность психолога рассмотрена как сложная, интегративная характеристика личности, отражающая уровень владения психологом знаниями, способами и приемами реализации самопроцессов – самопознания и саморазвития, регулируемая смысложизненными и профессиональными ценностями и обеспечивающая ему гармоничность и зрелость личности, а также наиболее полную самореализацию и самоосуществление в профессии и жизни в целом. С целью формирования наиболее целостного представления о сущности внутриличностной компетентности психолога, ее компонентов, критериев, показателей и уровней, а также о закономерностях ее развития у студентов- будущих психологов были систематизированы методологические подходы к ее исследованию: системный, личностный, субъектный, деятельностный, компетентностный, акмеологический. Системный подход позволяет представить внутриличностную компетентность психолога в виде совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных структурно-функциональных компонентов, представляющих собой единое целое, направленных на достижение искомой цели. В рамках личностного подхода личность психолога следует рассматривать как ценность, цель, субъект, результат, главный критерий эффективности ее развития и достижения оптимального уровня внутриличностной компетентности, как интегрирующее начало, объединяющее воедино различные психические процессы индивида, его внутренний мир, самосознание, сообщающее его поведению (деятельности) необходимую последовательность и устойчивость в направлении акмеологического развития, достижения при этом гармоничности и зрелости личности. Субъектный подход позволил рассмотреть личность психолога как активного, инициативного, ответственного субъекта профессиональной деятельности, характеризующегося готовностью находить оптимальное соотношение внешней и внутренней детерминаций, необходимости и

свободы, стандартизации и индивидуализации. В рамках деятельностного подхода учебно-профессиональная деятельность психолога рассмотрена нами как основа, средство и решающее условие изменения, развития и преобразования его личности - его устремлений, ценностей, умений, компетенций, творчества, креативности и др., а также достижения психологом высших уровней владения ею, самореализации в ней. Основные идеи компетентностного подхода указали, что компетентность психолога, в том числе внутриличностная, включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также – результаты обучения (знания и умения реализации самопроцессов), систему ценностей и идеалов самореализации и др.; внутриличностная компетентность означает способность психолога мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, будущей профессиональной деятельности. Анализ и обобщение вышеназванных подходов позволили выявить преимущества именно акмеологического подхода, проявляющегося: в направленности на прогрессивное развитие психолога как зрелой личности; нацеленности на достижение им вершин в развитии; ориентации на выявление и учет акмеологических факторов и условий успешного развития его внутриличностной компетентности; в признании приоритета гуманистической направленности личности каждого на самоактуализацию и самореализацию; в рассмотрении потенциала личности психолога как системы постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов; направленности на учет «психологической цены» высоких достижений личности; содержательном и технологическом обеспечении эффективности процесса осознания и построения личностно-индивидуальных стратегий и траекторий движения к акме (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.А. Коваль, Н.В. Кузьмина, Е.В. Селезнева и др.).

На основе вышеизложенного, с учетом анализа актуальной психологической, акмеологической литературы и результатов эмпирических исследований нами выделены основные компоненты внутриличностной компетентности психолога: мотивационный, познавательный, исполнительный, оценочный, отношенческий и регулятивный. Мотивационный компонент в структуре внутриличностной компетентности психолога раскрывает побуждения, стремления личности к повышению уровня собственных возможностей; стимулирует и способствует более глубокому осознанию психологом значимости владения самопроцессами для самоосуществления в жизнедеятельности. Познавательный компонент раскрывает отражение и воспроизведение Я-концепции личности, результатом которого становится новое знание о себе. Он отражает совокупность знаний, интегрирующих представления о сущности (содержании, особенностях), закономерностях (логике) процессов самопознания и саморазвития психолога. Исполнительный компонент отражает подготовленность психолога применять способы, приемы реализации самопроцессов и обеспечивает реконструкцию воззрений на самого себя. Это содействует более успешному преодолению трудностей процесса самоосуществления. Оценочный компонент в структуре внутриличностной компетентности раскрывает готовность психолога объективно оценивать свой профессиональный и личностный потенциал, роль собственной личности в самоосуществлении в жизнедеятельности. Отношенческий компонент дает представление о субъективной стороне отражения психологом действительности, результата взаимодействия с самим собой и окружающими; раскрывает систему установок, ориентаций, ожиданий, через которые психолог воспринимает и оценивает себя. Регулятивный компонент означает способность психолога регулировать и корректировать процессы самопознания и саморазвития; управлять своими эмоциями и чувствами.

Решение проблемы развития внутриличностной компетентности психолога необходимо предполагает ее оценку с помощью совокупности критериев и показателей. В исследовании выделены следующие критерии внутриличностной компетентности психолога: осознанности самопроцессов; их направленности на самопознание и саморазвитие; готовности к их реализации; ответственности за их успешность. Критерий осознанности процессов самопознания и саморазвития определяет характер проявления сознания психолога через систему представлений о сущности самопроцессов для самоосуществления в жизнедеятельности. Показателями по данному критерию являются: самоанализ, самонаблюдение, а также самопрогнозирование и самооценивание. Самонаблюдение проявляется в умении психолога фиксировать собственные переживания, мысли, чувства. Самоанализ как способ самопознания состоит в умении психолога обнаруженные в ходе самонаблюдения характеристики, черты личности расчленить на составляющие их части, установить между ними причинно-следственные связи, провести процесс размышления о себе, о данном конкретном качестве. Самопрогнозирование психолога проявляется в его умении

осуществлять выходы за пределы себя сегодняшнего, превосходить события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящего саморазвития. Самооценивание проявляется в умении психолога адекватно, близко к истине оценивать свои качества, возможности, положение среди других; непротиворечиво соотносить собственные притязания и реальные возможности. Критерий направленности личности на самопознание и саморазвитие характеризуется избирательной активностью психолога во взаимодействии с самим собой и окружающими, соотношением собственных побуждений и намерений, деформация которых приводит к утрате внутриличностной и профессиональной компетентности психолога. В качестве основы для непосредственного оценивания психологов по данному критерию взяты показатели: самостимулирование и самомотивация личности. Самостимулирование проявляется в осознанном владении психологом умениями и приемами самоубеждения, самопобуждения в направлении реализации потребностей в исследовании и развитии собственного внутреннего мира; поддержании потребности изменить себя и обстоятельства жизни к лучшему, стремиться к своему «акме». Самомотивация раскрывает совокупность мотивов стремления и достижения психологом главной цели жизни – гармоничности и зрелости собственной личности. Критерий готовности представляет собой теоретическую и практическую осведомленность психолога в реализации процессов самопознания и саморазвития. В качестве показателей выступают: самопринятие и самоуважение, а также самоутверждение и самоорганизация личности. Самопринятие состоит в умении психолога признать в себе все стороны и качества личности, свои достоинства и ограничения. Самоуважение – это целостное положительное отношение психолога к себе как к ценности; позитивное отношение, гордость собой и своими достижениями. Самоутверждение – это умение психолога утверждаться в собственном мнении, в своих глазах, а не только в глазах и мнениях окружающих. Самоорганизация как показатель внутриличностной компетентности психолога представляет собой способность личности упорядочивать собственную деятельность и поведение, проявлять активность в самосозидании себя как личности. Критерий ответственности характеризуется сознательной регуляцией своих действий в соответствии с поставленной целью и обстановкой, выражается в ответственном отношении психолога к процессу самоосуществления в жизнедеятельности. К его показателям отнесены: самоконтроль и самокоррекция данного процесса. Самоконтроль раскрывается в умении психолога управлять своей психикой, направлять энергию интересов, потребностей соответственно требованиям реальности. Самокоррекция как показатель регулятивного компонента проявляется в умении психолога исправлять, корректировать те особенности собственной личности, своей Я-концепции, которые не соответствуют «оптимальной» модели внутриличностной компетентности психолога.

Дальнейший научный поиск будет направлен на разработку и апробацию модели внутриличностной компетентности студента-психолога в процессе его профессиональной подготовки в вузе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

И.Г. Андреева, г. Тамбов

## **PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL SUBJECT THE FUTURE LAWYERS**

I.G. Andreeva, Tambov

Результаты теоретического анализа конкретных научных представлений о субъектности позволили нам сделать вывод, что профессиональная субъектность юристов – это личностный ресурс, базирующийся на профессиональной направленности и Я-концепции специалиста, позволяющий самостоятельно и эффективно выполнять профессиональную деятельность, преодолевая межличностные и внутриличностные конфликты в ходе их рефлексии и регуляции на основе правовых и нравственных норм, а также инициировать и реализовать процесс профессионального саморазвития. Она является способом утверждения на практике определенного понимания специалистом своего места и роли в структуре профессиональных



взаимосвязей, следствием сформированного, в результате предыдущего опыта социальных взаимодействий, уровня общей активности и жизненной позиции личности.

Теоретический анализ научных представлений позволяет нам выделить следующие базисные положения исследования профессиональной субъектности будущих юристов:

- профессиональная субъектность специалиста обусловлена особенностями и спецификой юридической профессии;
- профессиональная субъектность юриста отражает личностные особенности специалиста, обусловлена теми мотивами и ценностными ориентациями, которые определяют его профессиональную направленность;
- профессиональная субъектность – это предпосылка эффективной юридической деятельности, своеобразный показатель профессионального мастерства;
- особенности развития и реализации профессиональной субъектности юриста определяются духовно-нравственными, индивидуальными характеристиками специалиста, а также той средой, в которой функционирует личность в процессе профессиональной подготовки.

Развитие профессиональной субъектности будущих юристов происходит при наличии определенных условий, обеспечивающих динамику, целостность, ценность, технологичность, эффективность этого процесса.

Под условиями понимают обстоятельства, от которых что-нибудь зависит (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, 2000) и которые, в большинстве своем, имеют по отношению к субъекту активности объективный характер. Таким образом, достижение высокого уровня деятельности, саморазвития субъекта или развития любых личностных качеств обеспечивается рядом условий, от которых непосредственно или опосредованно зависит эффективность этих процессов и которые можно рассматривать как акмеологические. Эти условия в комплексе обеспечивают активизацию и оптимизацию деятельности и процесса развития личностных качеств, повышение их уровня и более эффективное развитие профессиональной субъектности специалиста.

Акмеологические условия имеют по отношению к субъекту деятельности объективный характер. Такими условиями в психолого-акмеологических исследованиях являются задатки, общие и специальные способности субъекта деятельности, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и прочее, что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма.

В.Г. Зазыкин отмечает, что профессионалом можно считать человека при условии, что он овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следует профессиональным ценностным ориентациям; изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится и умеет вызывать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности; способствует повышению престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии (А.А. Деркач, 2003).

С целью выделения психолого-акмеологических условий развития профессиональной субъектности будущих юристов были проведены эмпирические исследования: анкетирование, беседы, наблюдения, которые в целом позволили представить совокупность условий, объективно способствующих повышению уровня развития исследуемого феномена.

Развитие профессиональной субъектности обуславливается синтезом, с одной стороны, возможностей, способностей, личностных качеств и активности личности, а с другой стороны – требований деятельности, определяемых особенностями ее содержания, средств, условий, организации. На основе этого синтеза, включения личности в учебно-профессиональный процесс формируется профессиональная субъектность. Ее становление со своей позицией, профессиональными планами, стратегией поведения, целями и программами действий, отношением к результатам деятельности и другими специфическими свойствами является результатом преломления законов развития человека, изменения психического склада на жизненном пути под влиянием деятельностных детерминант. Таким образом, основным механизмом формирования профессиональной субъектности является соотнесение ее психической организации с требованиями деятельности.

Включение в деятельность субъекта сопровождается соотнесением индивидуальных возможностей, способностей человека с теми требованиями, которые предъявляются содержанием и условиями самой деятельности с точки зрения успешного ее выполнения. В процессе освоения

конкретной деятельности, столкновения субъекта с новыми задачами, профессиональными ситуациями, нестандартными условиями постоянно возникают противоречия между требованиями деятельности и уровнем развития отдельных личностных образований, так и профессионально ориентированными структурами психики. Эти противоречия и являются основной движущей силой развития профессиональной субъектности.

Важным источником поступательного развертывания возможностей профессиональной субъектности, изменения отдельных структур и компонентов является целеобразование и целепостроение в динамике развертывания конкретной деятельности. Выбор, формулирование системы целей, достижение которых требует адекватной активации соответствующих психологических структур, определенной степени их консолидации в соответствии с содержанием отдельных компонентов деятельности и напряжения для достижения заданного результата являются также источником развития профессиональной субъектности.

Открытие профессиональной реальности, ее презентация происходит в процессе взаимодействия будущего юриста с профессиональным пространством как непосредственно, так и в моделируемых учебных ситуациях. Развитие профессиональной субъектности зависит от содержания, характера и профессиональной направленности учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студента, а, следовательно, и образовательного процесса в целом.

Общим и неизменным условием развития профессиональной субъектности, помимо благоприятных для этого характеристик макро- и микро-среды, является собственная активная творческая деятельность человека, его высокая способность осознанно на основе интеграции накопленного опыта познания, общения, труда принимать и реализовывать оптимальные решения профессиональных задач.

При этом готовность личности принять на себя управление своей профессиональной деятельностью и определить ее направление во многом зависит от ее мотивации профессиональной деятельности. Мотивация профессиональной деятельности представляет собой сложное системное образование, упорядоченную совокупность профессиональных ценностных ориентаций, мотивов, побуждений личности к осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональная субъектность является продуктом и результатом профессиональной деятельности. По мере обучения в вузе происходит профессионализация студентов, заключающаяся в том, что сознание будущего специалиста не только обогащается новыми информационными признаками профессиональной деятельности, но и выявляет и фиксирует практическую значимость отдельных информационных признаков. Таким образом, развитие профессиональной субъектности идет, с одной стороны, по пути расширения профессиональных знаний, с другой стороны, по пути сокращения активно используемых знаний за счет определения субъектом наиболее значимых.

Сложность развития профессиональной субъектности будущего юриста заключается в следующем. В силу специфики объекта и субъекта профессиональной деятельности юриста и того, что сама деятельность относится к типу деятельности с переменной структурой, большинство сформированных образов профессионального пространства многозначно, т.е. содержат в себе не единственное предметное значение.

Внутренним барьером, затрудняющим открытость этого мира сознанию индивида, могут выступать как культурные стереотипы, так профессионализация мышления. В частности, высокий уровень развития профессионального мышления юриста характеризует его как классного специалиста. Однако, как подчеркивается в ряде исследований, гипертрофированное развитие профессионального мышления может поглощать другие проявления личности, а самого юриста превращать в функцию от профессии. Таким образом, определенное состояние культурных стереотипов и профессионального мышления может сужать границы профессиональной субъектности, что естественно оказывает негативное влияние и на пространство освоенных юристом профессиональных действий. Объясняется это и тем, что все профессиональные действия юриста содержат в себе не единственное операциональное значение.

Процесс развития профессиональной субъектности включает в себя конструирование способов овладения когнитивно-операциональной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют профессиональную компетенцию, профессиональную направленность, Я-концепцию, а также комплекс мер, направленных на развитие профессиональной рефлексии и креативности.

Профессиональная среда, соответственно организованная учебно-профессиональная деятельность с определенными знаниями, нормами, отношениями становятся внешними

регуляторами по отношению к внутренним психофизическим регуляторам жизнедеятельности каждого студента. Возможность стать субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития профессиональной субъектности будущего юриста.

Наблюдающиеся в процессе профессионального становления изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают в качестве показателей и критериев отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Сопоставление образа «Я» и образа профессионала, оценка степени их рассогласования, стремление и выработка стратегий приближения к эталонной, несомненно, способствуют формированию установок и мотивов к совершенствованию психологических структур личности. Процесс профессионализации сопровождается не только развитием личностных структур, но и специфической интеграцией свойств и качеств личности, формированием ее как целостной системы.

Профессиональная субъектность юриста не сводится только к развитию профессиональных компетенций – в виде накопления знаний, навыков и умений, а предполагает формирование сложных психических систем профессиональной Я-концепции, профессиональной рефлексии и регуляции его поведения и деятельности.

Субъектность в студенческом возрасте выступает основанием для потенциального развития профессиональной субъектности, которое становится действительностью через ведущую деятельность. В рамках данного возраста, в особенности на этапе взрослости, своего рода платформой профессиональной субъектности является учебно-профессиональная деятельность. Именно в пространстве учебно-профессиональной деятельности обнаруживается доминирующее начало саморазвития личности в период студенчества.

Итак, психологическими условиями развития профессиональной субъектности будущих юристов являются:

а) внутренние: сформированная направленность, выполняющая побуждающую, направляющую, регулирующую функции профессиональной деятельности; наличие компетенций, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности; развитая Я-концепция, предполагающая видение своей роли в профессиональной деятельности; рефлексивность, обуславливающая способность к адекватной и всесторонней оценке профессиональных ситуаций; креативность, обеспечивающая оригинальность и продуктивность деятельности в профессионально обусловленных ситуациях;

б) внешние: использование в учебно-профессиональной деятельности личностно-ориентированных технологий психологического сопровождения (развивающей диагностики, тренингов личностного и профессионального развития, мониторинга профессионального развития, проектирование моделей профессиональной деятельности).

Особенности профессиональной субъектности будущих юристов обусловлены спецификой их профессиональной деятельности. Успешность развития профессиональной субъектности студентов-юристов детерминирует взаимодействие психологических факторов и условий и зависит от сформированности мотивационно-ценностного, когнитивно-операционного, онтологического, рефлексивно-регуляционного и креативного компонентов. Внутреннюю согласованность структуры профессиональной субъектности будущих юристов обеспечивает оптимальное равновесие между профессиональной направленностью, профессиональной компетенцией, профессиональной Я-концепцией, профессиональной рефлексии и профессиональной креативности. В конечном итоге, эти условия (внутренние и внешние), неповторимо взаимодействуя, совместно детерминируют процесс развития профессиональной субъектности будущих юристов.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.**

К.А. Бабиянц, А.А. Илясов, г. Ростов-на-Дону

## **AKMEOLOGICAL FACTORS OF APPEAL OF THE TRADE AT STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.**

K.A. Babijants, A.A. Pjasov, Rostov-on-Don

Вопросы профессионального становления студентов и формирования их готовности к будущей профессиональной деятельности являются частью акмеологической практики на современном этапе общественного и культурного развития. Очень важно понимать специфику первоначального профессионального самоопределения молодых людей, и не только мотивационный компонент, но и индивидуально-типологические особенности, поскольку именно они во многом составляют акмеологические инварианты будущей профессиональной успешности. Для большинства юношей и девушек первичное освоение профессии происходит в процессе обучения в ВУЗе, определяется жизненная мировоззренческая позиция, изучаются индивидуализированные способы деятельности, формы поведения и общения. Поэтому чрезвычайно важно учитывать индивидуально-типологические особенности личности и формирующиеся на их основе факторы привлекательности профессии, которые являются основой общего и профессионального развития.

В акмеологии имеется достаточно много исследований, посвященных различным психологическим аспектам профессионального развития психологов, профессиональной деятельности и профессионализации личности. Эти вопросы рассматриваются в контексте студенческого возраста как важной стадии личностного развития (Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н.), определения роли и места способностей, мотивов, формирования профессионально-важных качеств специалиста, оптимизации подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Зеер Э.Ф. Климов Е.А. Кудрявцев Т.В.).

По мнению В.А. Бодрова, профессиональное становление и развитие личности преследует цель «обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности». Поэтому деятельность вообще, а в нашем случае, профессиональная деятельность психолога, выступает стимулом развития личности и условием формирования ее черт и качеств. А.К.Маркова называет профессиональное становление профессионализацией, подчеркивая, что «в целом профессионализация – это одна из сторон социализации». Как указывают Т.А.Казанцева и Ю.Н.Олейник «эффективность профессионализации зависит от успешного прохождения всех ее стадий и этапов, но особая роль отводится профессиональной подготовке, которая способствует профессиональному становлению студента, формированию важных качеств, мотивации, необходимых для будущей трудовой деятельности». По мнению А.А.Деркач «профессионал» - это специалист в определенной области трудовой деятельности, достигший требуемого уровня мастерства для эффективного выполнения предписанных задач. С позиции психологических особенностей этого понятия, «профессионал – это субъект труда, у которого профессионально важные для конкретной деятельности индивидуально-психологические особенности, во-первых, соответствуют требованиям этой деятельности; во-вторых, представляют относительно устойчивую и пластичную структуру; в-третьих, обеспечивают формирование и реализацию операционной сферы личности. Процесс формирования личности профессионала обуславливается синтезом возможностей, способностей, активности личности и требованиями профессиональной деятельности (Психология профессиональной деятельности / Под ред. Деркач А.А. М.,Изд-во РАГС, 2006). Профессиональная деятельность человека задает направление развития его личности. Каждая профессия формирует сходные интересы, установки, черты личности, манеру поведения. Все это свидетельствует об идентификации личности с профессией, т.е. о процессе адаптации личности к требованиям конкретной деятельности (Зеер Э.Ф.).

Чтобы осуществлять трудовую деятельность, человек должен отвечать определенным требованиям, которые изменяются вместе с профессией. В любой профессиональной деятельности

может быть вычленена и описана совокупность образующих ее заданий. Каждое такое задание может быть методически проанализировано с точки зрения индивидуально-типологических требований, предъявляемых к человеку и которые лежат в основе психофизиологических критериев – какими функциями, профессиональными качествами должно быть обеспечено выполнение конкретного задания человеком.

Е.Романова в профессиограмме «Психолог» систематизирует следующие критерии:

1) Доминирующие виды деятельности: исследование развития психики и закономерностей психических процессов; изучение общих закономерностей развития детей разного возраста и построение программ обучения; изучение внутреннего мира и поведенческих особенностей человека; изучение поведения людей в малых и больших группах; изучение вопросов, связанных с творческой деятельностью людей, особенностями восприятия; изучение деятельности человека, особенностей его труда; изучение особенностей поведения в стрессовых ситуациях; исследовательско-аналитическая работа (работа с получаемой информацией, адаптация психодиагностических методик к условиям реальной практики); информирование клиента о том, что с ним происходит; психологическое консультирование, направленное на оказание помощи человеку в разрешении различных затруднительных ситуаций; организация групповых мероприятий, ведение тренингов, семинаров, чтение лекций; профилактика и коррекция нежелательных проявлений психики человека, а также укрепление и формирование необходимых психологических качеств личности; профессиональный отбор и подбор кадров; осуществление психологического сопровождения карьеры; изучение особенностей судебного процесса, мотивов поведения преступника, разработка мер профилактики преступности.

2) Качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности. Способности: высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания (способность длительное время сосредоточиваться на одном предмете, не отвлекаясь на другие и не ослабляя внимания); высокий уровень развития переключения и распределения внимания (способность быстро переводить внимание с одного предмета на другой или с одного вида деятельности на другой, а также удерживать в центре внимания одновременно несколько предметов или совершать одновременно несколько действий); хорошее развитие образной и словесно-логической памяти; высокий уровень развития образного мышления; развитие логического мышления; хорошее развитие мнемических способностей (долговременная и кратковременная память); коммуникативные способности (общение и взаимодействие с людьми, умение устанавливать контакты); умение слушать; вербальные способности (умение говорить четко, ясно, выразительно); ораторские способности (грамотное выражение мысли); способность к самоконтролю.

Личностные качества, интересы и склонности: высокая степень личной ответственности; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность; любознательность и обучаемость; тактичность, воспитанность; склонность к сопереживанию; инициативность; целеустремленность, настойчивость; интуиция, умение прогнозировать события; находчивость; умение хранить тайну; творческое начало; эрудированность.

3. Качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: психическая и эмоциональная неуравновешенность; агрессивность; замкнутость; нерешительность; отсутствие склонности к работе с людьми; неумение понять позицию другого человека; ригидность мышления (неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды); низкий интеллектуальный уровень развития.

Следует отметить, что не всякая трудовая деятельность развивает личность, и не всякое развитие профессиональных способностей способствует профессиональному развитию личности. Возрастное, профессиональное и психологическое развитие человека можно представить в виде определенных стадий или так называемых «жизненных кризисов».

В центре внимания настоящего исследования находится вторая стадия профессионального становления личности – профессиональное обучение. На этой стадии необходимо учитывать гетерогенность и гетерохронность развития различных индивидуально-типологических и личностных характеристик студента, так как главной целью обучения в вузе считается формирование профессиональных способностей и качеств будущего специалиста.

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей студентов-психологов и их представлений о факторах привлекательности профессии (на примере студентов 1-3 курсов обучения в вузе, в количестве 38 человек). Основные задачи

заключили в изучении: 1) факторов привлекательности профессии по методике В.А.Ядова в модификации Н.В.Кузьминой и А.А.Реана; 2) индивидуально-типологических особенностей студентов-психологов по методике Л.А.Собчик «ИТО» (взрослый вариант).

В результате проведенного исследования мы выявили причины, определяющие отношение и выбор профессии у студентов. Наибольшая привлекательность приходится на фактор «Возможность самосовершенствования» (0,7 баллов). Можно предположить, что именно у этих студентов выражена мотивация самореализации в профессии в будущем. Также большим показателем (0,5 баллов) выражены факторы «Соответствие способностям и творческой самореализации» и показатели (0,4 балла) по фактору «Работа соответствует моему характеру». Интересным является результат по фактору «Необходимость работать с людьми» и «Частота контакта с людьми». Оба фактора имеют прямое отношение к специфике деятельности психолога, однако данные весьма противоречивы (соответственно 0,5 баллов и -0,15 баллов). Такие противоречия, на наш взгляд как раз и относятся к гетерохронности развития представлений о профессии и связаны с некоторой дезадаптацией личности, что подтверждается результатами теста ИТО и объясняется снижением мотивации к 3 курсу обучения и рефлексией своего будущего профессионального самоопределения. Большинство показателей по методике изучения факторов привлекательности в профессии свидетельствуют о том, что студенты в большей мере ориентируются на свои индивидуально-типологические особенности (работа соответствует моему характеру и способностям, работа, требующая постоянного творчества). В то же время, факторы социальной привлекательности профессии «Психолог» имеют отрицательные показатели (важность профессии, размер заработной платы, возможность достижения социального признания), что связано уже с социально-психологическими представлениями о профессии и о своей будущности в ней.

Первичное же самоопределение и выбор профессионального обучения у студентов-психологов базируется на их индивидуально-типологических особенностях. Исследование показало, что у студентов 3 курса прослеживаются следующие тенденции. Наиболее выраженными и количественно представленными являются шкалы акцентуированных черт. Проранжируем их по убыванию: эмотивность/ригидность – 80%; сензитивность – 79%; спонтанность – 73 %; тревожность и агрессивность – 67%. Эта тенденция рассматривается нами как ведущая и мотивационная в структуре профессионального самоопределения личности у студентов-психологов. Полярная выраженность шкал «спонтанность – сензитивность; агрессивность – тревожность; ригидность – эмотивность» свидетельствует о тенденции к развитию эмоциональной напряженности, связанной с рефлексией к середине профессионального обучения. Некоторое количество студентов имеют показатели, выраженные избыточно (8-9 баллов), что рассматривается нами как тенденция к дезадаптации. Однако, не ясно, связана ли эта тенденция с факторами привлекательности профессии и профессиональным становлением, или в большей степени это объясняется кризисом юношеского возраста и самоопределением в межличностных взаимодействиях. Это станет предметом наших дальнейших исследований. Так, например, высокие показатели по тревожности (30%) и эмотивности (28%) означают, что у данных студентов выражена избыточная тревожность, боязливость, склонность к навязчивым страхам и паническим реакциям, а так же им свойственна изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, повышенная лабильность и некоторая демонстративность. Мы полагаем, что такие индивидуально-типологические свойства личности в целом не будут способствовать формированию адекватной профессионализации.

Часть студентов имеет ярко выраженные гармоничные (3-4 балла) индивидуально-типологические свойства личности (спонтанность-сензитивность по 20% соответственно; агрессивность-тревожность – 27/23 %; ригидность-эмотивность – 13/10%).

Полученные нами результаты чрезвычайно важны для изучения факторов привлекательности выбора профессиональной направленности и профессиональной самореализации личности. Выраженность индивидуально-типологических свойств во многом определяет стратегию выбора самоутверждения и самопрезентации личности (например, в основе повышенной тревожности лежит слабость «Я», проявляющееся в противоборстве с давящим на человека влиянием среды, жизненными обстоятельствами, моралью социума). Прослеживается определенная взаимосвязь между индивидуально-типологическими характеристиками студентов-психологов и факторами привлекательности выбранной ими профессии. В своих дальнейших исследованиях мы хотим изучить взаимозависимость этих показателей в динамике, на примере

формирования представлений о задачах и трудностях профессии и профессионально-важных качеств психолога.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОТНОШЕНИЕ КАК КАТЕГОРИЯ БЫТИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»**

Е.Б.Бабошина, г. Курган

### **THE ATTITUDE AS THE CATEGORY OF A BEING OF THE MAN OF A CULTURE**

H.B.Baboshina, Kurgan

В основе ценностного сознания личности лежит отношение. Отношение есть важнейшее свойство чувствующего и познающего организма. Это особая реакция и результат реакции живого существа на окружающий мир в его конкретных проявлениях. Весь созданный человеком мир культуры есть результат определенных отношений к миру как сущему и отношений к самому себе как существующему в этом мире. В этом понимании в результате отношений включается и познание человеком мира, которое как органический процесс также совершается через и с помощью системы определенных отношений с ним. Более того, мир, понятый в «смысле картины» (М. Хайдеггер), есть особый результат отношений человека к миру. Следовательно, отношение является основой сознания человека в целом.

Возникает вопрос: что шире – ценностное сознание человека или его сознание в целом. На первый взгляд, может показаться, что последнее, однако любое более внимательное и сосредоточенное стремление к последовательному рассуждению, приводит нас к выводу, что ценностное сознание, по крайней мере, глубже, основательнее сознания в целом. Всякое отношение содержит в себе концепт как субъективный результат восприятия мира и столкновения с этим миром. Субъективный характер «концепта» позволяет утверждать, что в основе его содержится субъективное переживание по поводу восприятия мира, то есть отношение как процесс и результат этого переживания (принцип антропности).

Следовательно, «человек культуры», каковым является всякий человек, вступивший на полноправных основах во взаимодействие с культурой как особым социальным миром, есть образ человека относящегося, при этом ценностно относящегося к культуре и к себе в этой культуре. Ценностное отношение к культуре предполагает оценивание как самой культуры, так и себя в ней. Такая активная позиция определяет в качестве ведущего качества «человека культуры» как позитивного образа социально-культурного типа современной личности – субъектность.

Субъектность есть способность человека к самоидентификации себя в мире, в культуре как мире общих и индивидуальных смыслов и значений. Но если субъектность есть важное качество любого человека в условиях современной культуры, желающего и могущего вступить в активный диалог с ней, то понимание собственной уникальности/не-уникальности в этом процессе позволяет человеку культуры выступать понимающим субъектом, то есть не ставящим границ между собой и другими. При этом переживание «человеком культуры» собственной «не-уникальности» не есть переживание отсутствия собственной самоидентичности. Это особое диалогическое и социальное чувство осознания себя наряду с себе подобными. Таким образом, «человек культуры» есть конкретизация человека понимающего, вникающего в смыслы своего и другого существования.

«Человек культуры» выступает посредником между культурой и не-культурой. Под не-культурой нами понимается такая область человеческого существования, которая является неосвоенным «полем» сознания «человека культуры». Не-культура отличается в понимании «человека культуры» от антикультуры. Если антикультура есть область социально-культурных явлений, коренным образом противоречащих ценностному существованию культуры и «человека культуры» в ней, то не-культура – есть культура не познанная и пока не понятая.

«Непонятость не-культуры» «человеком культуры» не предполагает, а скорее, исключает негативное с его стороны к ней отношение. В ситуации непонятости, не-познания «не-культура» рассматривается как иная, как другая. С этой точки зрения, «диалог культур» в условиях, где

основным субъектом этого диалога выступает «человек культуры» в его трактуемом понимании, превращается в процесс сосуществования разных культур на условиях недостаточной понятости и, следовательно, принятости либо переходит, точнее, трансформируется в процесс либо взаимопроникновения данных культур, либо взаимного отторжения. Система ценностей толерантного мира предлагает первый вариант, который нередко сегодня перерастает во второй. Причину этому современные исследователи нередко обнаруживают в сущностных основах природы человека (М.Фукуяма). Представляется, однако, что и при признании данного момента, только человек, стремящийся к понимающему бытию способен проявлять большую созидательность. Созидательное взаимопроникновение культур друг в друга возможно только в случае значимой социально-культурной роли субъектов, вмещающими в себя выше определенные характеристики «человека культуры».

Однако в реальном социально-культурном взаимодействии нельзя не учитывать, что проблема понимания чего-либо либо кого-либо есть проблема бесконечная, до конца не решаемая. С другой стороны, проблема понимания и в обратной формулировке данного тезиса, может иметь место и имеет только там, где есть, собственно говоря, что понимать. По сути, «диалог культур» означает, что межкультурное взаимодействие может перейти в форму двустороннего либо одностороннего проникновения и на завершающем этапе этого процесса ознаменует собой появление иной культуры, а также умирание другой или других. Не случайно, по-видимому, по этой причине многие культурологи склонны рассматривать взаимодействие культур только на гипотетическом уровне, отрицая при этом само понятие.

Действительно, в этом случае, с вышеописанных позиций мы можем увидеть, что, по сути, под «диалогом культур» подразумевается либо процесс самоутверждения этих культур (одна в другой) либо подавления одной культуры другой культурой, либо, что, в общем, одно и то же – перерождение и даже умирание этих культур. Нельзя также, по-видимому, отрицать, что в процессе заимствования каких-либо культурных явлений одной культурой может происходить и происходит поглощение этих явлений другой культуры и их дальнейшая ассимиляция в самобытных условиях существования.

Можно согласиться также с Л.Н. Гумилевым, показывающим, что процесс перерождения одной культуры в другую связан не только с самими по себе культурными явлениями, но с явлениями и процессами их порождающими, особенно, когда речь идет об этносе. А в этом случае речь о нем просто не может не идти. Однако целью нашего рассмотрения является не столько этническая проблематика социально-культурной личности современного общества, но в большей мере ценностная, этическая подоплека вопроса об особенностях становления «человека культуры» как основы современного толерантного общества.

Итак, «человек культуры», мыслимый нами как базовый социально-культурный тип современной личности, не может быть определен вне ценностного подхода. Ценность как характеристика деятельности сознания человека может быть присуща только ему. Понятие «ценность» и «отношение» взаимно определяют друг друга, диалектически связаны.

Под усвоенной ценностью следует понимать и понимается результат отношения человека к действительности. Любое отношение включает помимо понимания самопонимание, пусть даже на неосознанном, эмотивном, бессознательном уровнях. Соответственно понимание действительности включает как объективную, так и субъективную реальность. Под субъективной реальностью мыслится процесс и результат переживаний самой личности, куда включается прошлый и настоящий опыт. В результате разделение субъективной и объективной реальности в сознании человека имеет условный и неявный характер.

Неявность субъективности сознания человека определена целостным характером восприятия. «Привнесенный» (неустранимость субъективной интерпретации мира) характер отдельных образов действительности и составляет осознаваемую и не вполне ценностную структуру формируемого таким образом сознания и представлений о мире, складывающихся в «картину мира» (М. Хайдеггер). При этом формируемый «целостный образ» действительности формируется из «кусков» прошлого опыта и переживаний, что не может не вносить свои коррективы в становление целостности, при этом носящих конструируемый, «примысленный» (Н.М. Чуринов) характер.

Отношение связано с раздражимостью и реагированием непосредственно. Человек «относится» («от-носит себя» к чему-либо или к кому-либо), когда ему до этого есть хотя бы какое-то «дело». Данное обстоятельство подчеркивает пристрастный характер содержания отношения. В то же время в соотношении с понятием «ценность» понятие «отношение» имеет



первичный характер, хотя бы в своих истоках. Невозможно говорить о ценностном отношении человека к миру до тех пор, пока не было опыта «живых» первичных переживаний, «соотношений» себя с кем-либо или чем-либо, предопределяющих формирование определенной ценности. В этом смысле важным представляется понимание неторопливости процесса становления ценностного сознания личности, ее нравственного мира. Так, Ж.Ж. Руссо процесс нравственного становления личности ставит позже умственного, только в третий период, при этом умственное развитие растущего человека должно быть основано по Руссо на «книге природы». Исключением может лишь выступить книга Даниэля Дефо «Робинзон Крузо» (понятно, почему). Иначе говоря, по Руссо, нравственное сознание может быть истинным и с твердыми убеждениями тогда, когда его развитие хорошо подготовлено, имеет «благодатную» почву, не испорчено «привнесенными» и, следовательно, чужими убеждениями и ценностями. Вспомним также негативную позицию Л.Н. Толстого на роль воспитания в становлении личности, по мнению которого, воспитание портит «совершенную природу ребенка».

Под понятием же ценность проще всего понимать то, что человек ценит, чему он дал оценку. Оцененный предмет, явление в итоге могут стать менее ценностными для человеческого существования. Не случайно есть понятие «бесценность», как то, что духовный мир людей заранее стремится уберечь от какой-либо субъективной оценки, то есть в данном случае «обесценивания». Это внесение вещей и явлений в ранг, не поддающихся никакой человеческой оценке в полной мере. Сюда можно отнести: святые для каждой религии и культуры (если таковые имеются в ней) явления. К сожалению, именно такого взгляда на действительность, духовного в самой высокой оценке отношения к действительности не хватает современному обществу, человечеству в целом. Выстраивание мира по ориентиру «бесценных ценностей» и есть «выстраивание» образа традиционной культуры. Однако современный мир разрушает этот мир «незыблемых ценностей», просто потому что «осознал» их «предел».

И все же есть надежда, которая кроется в важнейшей характеристике «человека культуры» как позитивного социально-культурного типа современной личности - субъектности.

Субъектность личности есть ее способность мыслить самое себя, мыслить о самом себе в мире, мыслить себя как явление, или феномен. Полагаем, что именно в восприятии себя как явления заложена основа ценностного отношения к самому себе. Человек мыслит себя ценностью, так как мыслит себя живым явлением (тем, что является себе и другим) в мире. Именно поэтому человек как субъект в качестве основной единицы проживания и «резонансного» взаимодействия с миром видит со-бытие. Ощущение со-бытийствования – важнейшее для субъекта. Это не есть просто восприятие мира как раздражимость на него, даже не просто внутреннее переживание внешних воздействий и взаимодействий с ним, но ощущение своей сопричастности. Данное ощущение близко по содержанию понятию «эмпатия». Полагаем: развитый уровень субъектности «человека культуры» в своей основе содержит такую личностную характеристику, как эмпатия, внутренне обусловлен ею.

Под эмпатией в психологии понимается состояние сопереживания, соучастия личности в отношении к кому-либо или чему-либо. По Дэвиду Майерсу, Это «самозабвенное переживание чувств другого: попытка поставить себя на его место». Однако не следует путать эмпатию и идентификацию (два механизма восприятия и понимания другого человека). Если «идентификация» предполагает механизм отождествления себя с другим, порой с утратой личностного сознания, то эмпатия мыслится в социальной психологии как принятие линии поведения другого человека, но не сведение при этом своей линии к ней. Безусловно, мы придерживаемся именно этого, последнего, понимания эмпатии. Развитие эмпатии ведет не только к эмоциональному совершенствованию личности, но тесно связано с интеллектуальным развитием. Эмпатия определяет развитие, с одной стороны, стрессоустойчивости личности, а, с другой, связана с развитием гибкости и мобильности мышления личности. Органичная связь между эмпатией личности и ее субъектностью подчеркивает неразложимость внутреннего мира человека, его целостный и взаимно определяющий характер.

Но: может ли человек с развитой эмпатией не обладать высоким уровнем субъектности и наоборот? Для нас очевидно, что – «нет». И в том, и в другом случае. Так, человек может обладать развитой эмпатией как некоторой внутренней способностью соотносить других с собой и себя с другими только в случае, если им уже достаточно решен вопрос с самим собой, то есть с собственной идентичностью – основой развития субъектности. С другой стороны, высокий уровень субъектности личности как осознание себя в мире, понимание собственной самоидентичности может, на первый взгляд, мало быть связано со способностью понимать других.

Однако это не так. Субъектность есть в этом смысле внутренняя договоренность с собой, которая не может состояться без самого внутреннего «голоса» личности – ее совести. Не случайно современные ученые доказывают, что совесть есть не просто нравственная, но физиологическая реакция человека, то есть глубокое по своим основаниям переживание.

Из сказанного вытекает суждение: раскрытие специфической и индивидуальной сущности человека неразрывно связано с развитием ценностного сознания, с нравственным становлением. Таким образом, «человек культуры» как социально-культурный тип современной личности вбирает в себя на уровне субъектности нравственную, ценностную основу своего сознания. **Это образ** личности моральной и на этой основе относящейся к себе и другим, шлифующей ценностные представления о себе и мире.

Следовательно, проблема становления «человека культуры» как проблемы выбора направления в имеющейся социально-культурной действительности есть также проблема отношения как подоплеки и процесс выбора и определения ценностей в мире как бытия.

Человек культуры, развивая собственную субъектность, уже поставил самого себя как часть бытия в положение принимаемой и усваиваемой ценности. В то же время нравственный характер этого принятия содействует формированию сознания бытия в целом как другой ценности. При этом эмпатийность «человека культуры» позволяет ему определиться в ценностных ориентирах относительно бытия через со-участие с бытием и в нем, остановившись, прежде всего, на ценности всего живого. И именно «живое» отношение к действительности и осознание себя частью этого живого позволяют «человеку культуры» рассмотреть в качестве приоритетной ценности ценность всего живого. Вспоминаются размышления замечательного философа М. Мамардашвили, утверждавшего, что в основе нравственности человека лежит осознание конечности своего существования. Можно добавить к этому, и осознание конечности всего живого. Итак, основной ценностью «человека культуры» как субъекта своей жизни и субъекта бытия как личности нравственной и эмпатийной выступает «живое». Исходя из сказанного, можно увидеть логическое следование таких ценностей для «человека культуры», как гуманизм («человеколюбие») и природа (экологическое сознание). И в этом следовании фактически нет места «примышленности» или «выдумывания» ценностей.

Однако понятие «гуманизм» не случайно претерпело и претерпевает сегодня разные оценки и понимания. Ценность гуманизма как человеколюбия многократно перечеркивалась самой историей людей, как историей войн, поражений и побед в них. Несмотря на это, люди не переставали стремиться к лучшей жизни, где будут царить мир и счастье. Понимание же самого гуманизма не раз менялось в разных культурах и обществах, определялось и определяется ментальностью конкретного народа. Современное понимание гуманизма как прагматичного (Н.М. Моисеев), то есть действенного и рационального, представляется нам в наиболее оптимальным, в том числе и, прежде всего, относительно социально-культурного контекста, сегодняшнего дня.

Гуманность современного «человека культуры» должна быть связано с его конструктивными качествами, способностью к позитивной деятельности, предотвращением нежелательных последствий своей деятельности. Последнее направление гуманности современной личности напрямую связано с ее экологическим сознанием, с учетом же осознания себя частью природы, должна развиваться и развивается способность к коэволюционному образу жизни. Развитость эмпатийного участия по отношению к природе содействует и благоприятствует этим коэволюционным процессам. Таким образом, отношение есть важнейшая определяющая категория ценностного бытия современного «человека культуры», определяющая возможности его дальнейшего существования.

К СОДЕРЖАНИЮ

# СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ – ПРОФЕССИОНАЛА

Н.Л. Баграмянц, г. Москва

## CONTENT AND TECHNOLOGY OF CREATING THE LINGUISTIC PERSONALITY

N.V. Bagramyanz, Moscow

Новая парадигма образования, которая вооружает будущего специалиста социально- и профессионально востребованными практическими навыками, приобретает особую значимость в контексте решения задачи формирования и совершенствования многонаправленной, адаптивной и социально активной личности профессионала.

Структура подготовки будущего специалиста предполагает одновременную подготовку в двух взаимосвязанных областях: профессионально-технологической и социально-психологической. Система социально-психологической подготовки не ограничивается формированием компетенций межличностного взаимодействия. Необходимым и обязательным компонентом здесь выступает формирование языковой компетенции.

Курс языковой подготовки имеет определенные специфические черты, которые, в первую очередь, определяются подходом к нему как к дисциплине, имеющей не столько предметную ценность (как набор сведений о языковой системе), сколько служебную, «инструментальную, т.е. язык выступает средством существования в профессии. Названное обстоятельство определяет функциональное назначение курса иностранного языка (ИЯ) в рамках общей вузовской подготовки:

- ИЯ выполняет роль настройки и развития содержания профильных предметов;
- ИЯ способствует формированию современной образованной личности, которая стремится к непрерывному интеллектуальному развитию (в том числе и в автономном режиме) для удовлетворения своих информационных и познавательных потребностей.

Анализ этих факторов требует учета внутренних условий организации и реализации процесса обучения ИЯ, к каковым следует отнести:

- личностные особенности современного молодого поколения;
- методическое обеспечение образовательного процесса;
- техническое обеспечение деятельности преподавателя;
- структура курса ИЯ.

В языковом образовании как важной части системы подготовки специалистов доминирующей тенденцией становится стимулирование взаимосвязанного коммуникативно-когнитивного развития индивида с многосторонним позитивным развитием его личности, что требует создания определенных дидактических условий и новой модели изучения языка и культуры носителей этого языка. При разработке этой модели стратегии развития языковых компетенций мы принимали во внимание некоторые обстоятельства:

- модель носит интегративный характер и опирается на исследования в области педагогики, психологии, дидактики, методики преподавания, социолингвистики, этнографии, культуроведения и т.д.;
- модель создается с опорой на коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный и социокультурный подходы;
- модель строится с учетом общеметодических принципов преподавания языка;
- модель определяет информационно-тематическое поле учебного языкового общения (акцент может быть сделан на той тематике и проблематике общения, которая входит в круг профильно-ориентированной и профессиональной трудовой деятельности изучающих язык).

Определяющей установкой в содержательном, организационном и методическом аспекте обучения ИЯ является ориентация на взрослого человека с его конкретными запросами, жизненными интересами и жизненной позицией. Учет некоторых особенностей в характеристике молодого поколения, таких как их прагматизм, желание самостоятельности, инициативность, высокий жизненный темп и активное и грамотное пользование компьютерной техникой, имеет большое значения для оптимальной организации учебного процесса. В частности, использование современных технических средств (аудио и видеотехника, учебное и спутниковое телевидение,

интерактивная доска, обучающие и контролирующие мультимедийные программы, словари, Интернет) создаст условия для повышения мотивации у изучающих язык. С другой стороны, это позволит научить студентов развивать умения пользоваться ИЯ в режиме самостоятельной работы, сэкономит аудиторное время и поможет индивидуализировать учебный процесс.

Учитывая разнообразие условий обучения ИЯ, необходима конкретизация содержательного и методического компонентов в преподавании дисциплины:

– определить образовательный потенциал предмета в отношении перечня и удельного веса формируемых компетенций;

– сформулировать конечные требования к языковой квалификации студента;

– обозначить то тематическое поле курса ИЯ, которое станет средством достижения поставленных целей;

– разработать образовательные технологии, способствующие развитию языковой личности.

В качестве одного из способов решения задачи формирования саморазвивающейся личности хотелось бы остановиться на аутодидактическом подходе как направлении в лингводидактике, объектом исследования которого является весь спектр самостоятельной работы, направленной на овладение иностранным языком в определённой ситуации. При этом под самостоятельной работой понимается не только выполнение домашней работы или программированных заданий с использованием компьютерных средств и последующим контролем уровня знаний и сформированности умений со стороны преподавателя. Самостоятельная работа понимается шире как поиск студентом своей системы действий, позволяющих оптимизировать процесс овладения иноязычным кодом для адекватного и точного выражения собственных языковых намерений. Выработка такой системы – свидетельство высокой степени самоадаптации обучаемого в учебной деятельности.

Аутолингводидактические подходы при обучении иностранным языкам позволят существенно расширить тренировочную базу путем переноса некоторой части учебных действий, в основном подготовительного характера, в сферу индивидуальной, самостоятельной работы, с последующим самоконтролем и самокоррекцией, а также контролем опосредованного характера со стороны преподавателя. С учетом специфики языковой подготовки в непрофильном вузе следует рассмотреть содержательные и процессуальные стороны деятельности преподавателя. В содержательном плане языковая подготовка носит профессионально-ориентированный характер. Способ достижения заявленных целей в рамках аутолингводидактического подхода – это акцент на чтении как на таком виде речевой деятельности, который выступает главной составляющей профессиональной (научной, информационной) компетенции и самореализации личности студента. Что касается процессуальной стороны, то самостоятельная работа выступает фоном всего процесса обучения и предполагает три основных вида учебной деятельности:

1. Самостоятельная работа подготовительного характера предполагает выполнение определённого набора учебных действий, позволяющих впоследствии реализовать себя в полной мере в учебной деятельности в присутствии преподавателя или под его руководством;

2. Самостоятельная работа в присутствии преподавателя позволяет генерировать учебные действия, направленные в основном на реализацию индивидуального подхода в обучении иностранному языку;

3. Самостоятельная работа креативно-оценочного характера является результативным компонентом аутолингводидактической системы учебных действий, где происходит качественная самооценка и творческое переосмысление обучаемым своей лингвистической и речевой компетенции.

Практика подтвердила предположение о том, что следует строить такую самостоятельную учебную деятельность, которая охватывала бы основную часть действий тренировочного характера, а также действия, направленные на осмысление языкового материала и расширение лингвистической компетенции. Упражнения в рамках настоящего подхода должны иметь закрытую программу, а самопроверка обеспечивается либо опосредованно, либо в результате осмысления конкретного комментария. Что касается их типологии, то они могут быть отнесены к заданиям опережающего характера, позволяющих обучаемому подготовиться к работе в новой речевой ситуации на основе приобретённой лингвистической компетенции. Каждое задание включает набор учебных действий, направленных на выработку определённых навыков и расширение лингвистических знаний, что впоследствии позволяет подготовиться к выполнению заданий самооценочного характера с дальнейшим включением в учебную деятельность под руководством преподавателя. Языковой материал подается в форме речевых

актов, далее следует предварительная отработка особо трудных моментов при формировании навыковой стороны владения материалом. Затем происходит осмысление языкового материала с опорой на лингвистический опыт, что закрепляется обильной тренировкой на основе разнообразных учебных заданий. В конце каждого задания предусматривается выполнение ряда учебных действий, направленных на обеспечение сознательного накопления знаний по аспектам языка, а также первичной реализации речевой деятельности, в основном в чтении.

При осуществлении языковой подготовки особую актуальность приобретает формирование, освоение знаний и способность понимать национальную логику мышления носителей языка. Под социокультурной компетенцией понимается владение аутентичным речевым материалом и адекватное речевое поведение в социальной и профессиональной сферах.

Методическое обеспечение формирования социокультурной компетенции предполагает учет целого ряда факторов, среди которых следует упомянуть разработку этапов осуществления самого процесса, организацию материала и методику его введения (дозировка и концентрация страноведческой информации). Не менее важна лингвострановедческая компетенция самого преподавателя иностранного языка. При этом имеется в виду, во-первых, система знаний о культуре и ценностях инофонного социума, его обычаях, традициях, литературе, искусстве, быте, национальных особенностях и моделях поведения, о современных сторонах жизни общества и т.д. С другой стороны, очень значимым является методическое мастерство преподавателя, его владение методической базой при соблюдении основных методических принципов языковой подготовки: максимальная объективность информации, применение сравнительно-сопоставительного подхода в изучении реалий родной культуры и культуры страны изучаемого языка, интерактивность между студентами и преподавателем.

Современные исследования в области формирования социокультурной компетенции реагируют на изменившуюся парадигму языковой подготовки: от традиционной системы с волевым запоминанием необходимой информации до развивающего обучения с установкой на активизацию мыслительной деятельности обучающихся наряду с многосторонним развитием их личностного потенциала. В результате изменений в содержании и задачах языкового образования возникает потребность в новом научном аппарате, в базовых методологических принципах, моделях обучения и основанного на них практического инструментария.

Социокультурное взаимодействие выступает в различных модификациях на уровне языка, культуры и личности субъектов общения. Организация оптимального социокультурного общения предполагает соблюдение ряда предварительных условий. К ним относятся: достаточные знания о национальных особенностях представителей иного лингвокультурного сообщества, соответствующая мотивация общения (создание зоны пересечения, готовность усвоить культурные стереотипы другого этноса или социума, расширить свою когнитивную базу и воспринять коммуникативное (вербальное и невербальное) поведение других). И, наконец, успешное взаимодействие достигается целесообразным и эффективным поведением коммуникантов, которые устанавливают и поддерживают общение.

Если говорить о языковой составляющей межкультурного взаимодействия, то уровень компетенции изучающих иностранный язык может значительно повыситься при условии создания национально ориентированной парадигмы обучения языку с целью формирования бикультурной личности.

В последнее время в методике преподавания иностранных языков сложились новые направления, в которых описываются коммуникативные модели языкового поведения участников общения с точки зрения их национальной принадлежности (Прохоров Ю.Е., Стернин И.А., Турунен Н.). Заслуживают внимания разработки, в которых излагаются новые методические принципы обучения иностранному языку с учетом национально-специфических моделей поведения обучаемых (Дешериева Ю.Ю., Фурманова В.П., Харченкова Л.И. и др.). И хотя создание целостной системы национально ориентированного обучения иностранному языку это дело некоторой перспективы, хочется надеяться, что имеющаяся теоретическая база послужит толчком для практического применения наработок в области социокультурного взаимодействия при составлении отечественных учебников, методических пособий и рекомендаций по языковой подготовке.

Достижение нового качественного уровня подготовки специалистов возможно лишь на пути объединения усилий ученых-теоретиков в области образования, практиков и работодателей, которые и формируют социальный заказ на профиль специалистов. Если принять во внимание точку зрения А.Р.Фонарева о трех модусах человеческого бытия (обладания, социальных

достижений и служения) и сопоставить эти модусы со смыслом профессиональной деятельности, то наиболее оптимальной оказывается представленность модуса служения, что обеспечивает совпадение смысла жизни специалиста и смысла его профессиональной деятельности. Именно такое совпадение, с одной стороны, отвечает сущностной природе человека, а с другой, способствует полноценной гармоничной самореализации человека, развитию его личности (В.Э.Чудновский, Л.И.Анциферова, Д.Н.Завалишина).

К СОДЕРЖАНИЮ

## ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИИ КАК ОБЪЕКТ СИНЕРГЕТИКИ

М.М.Басимов, г. Курган

### REQUIREMENTS TO THE PROFESSION THE AS AN OBJECT OF SYNERGETICS

M.M.Basimov, Kurgan

Идеалами научного знания в классической науке служили простота, линейность, полное исключение неопределенности (случайности). Эта жестко детерминистическая картина мира – так называемый лапласовский детерминизм – осознается с точки зрения нашего времени как чрезмерно упрощенная теоретическая схема. Хотя многие стереотипы классически ориентированного разума – стереотипы линейного мышления – не изжиты до сих пор.

Синергетический стиль мышления – это стиль мышления постнеклассической науки. «Нелинейность» – фундаментальный концептуальный узел новой парадигмы. Исследование любых психических явлений будет искусственно крайне упрощено и сужено внешними рамками, если исследователь изучая многомерное психологическое явление будет оставаться только в рамках линейных представлений.

Для решения поставленной задачи использовался авторский метод М.М.Басимова, который реализуется через множественное сравнение квантильных разбиений объектов по каждому параметру. При этом, можно себе позволить сознательно отказаться от предварительного выдвижения гипотезы о форме самой зависимости (линейной или какой-то конкретной нелинейной зависимости). То есть, метод позволяет для изучаемой матрицы данных определить как формы зависимостей, так и степени их выраженности на различных отрезках тестовых шкал в единой системе измерения, достигаемой нормировкой коэффициентов силы связи, в результате которой аналоги единичной корреляции (зависимость параметра от самого себя) принимают значения равные или близкие единице.

Рассмотрим результаты применения предлагаемого метода для построения типологии зависимостей (соотношения линейности и нелинейности, форм нелинейных связей, систематизации зависимостей по силе и форме, обусловленности тех или иных форм зависимостей) в исследовании по выявлению основных требований к профессии учителя.

В экспертной анкете предлагалось 129 параметров оценивающих профессиональные компетенции (качества, умения, навыки и т.д.), необходимые в профессиональной деятельности учителя.

Интервал оценок позволил решить задачу только для триад, но и этого оказалось достаточно для демонстрации преобладания нелинейных зависимостей.

I. Из матрицы коэффициентов силы связи и матрицы линейных корреляций сделаем выборку зависимостей не противоречащих друг другу и одновременно достаточно сильных (по модулю больше 0.5):

- коэффициенты линейной корреляции по абсолютной величине более 0.5 ( $0.5 < |R| \leq 1$ );
- коэффициенты силы связи более 0.5 ( $SV > 0.5$ ).

Сильных линейных зависимостей выявлено всего 30 и связывают они родственные оценки (иногда выраженные синонимами), что можно рассматривать прежде всего как критерий надежности при проведении экспертизы, но не как результаты для интерпретации результатов.

II. Из матрицы коэффициентов силы связи и матрицы линейных корреляций сделаем теперь выборку прежде всего нелинейных зависимостей, для которых выполняются условия:

- коэффициенты линейной корреляции по абсолютной величине

- не более 0.5 ( $0 \leq |R| \leq 0.5$ );
- коэффициенты силы связи более 0.5 ( $SV > 0.5$ );
- коэффициенты SV должны быть более, чем в 2 раза больше модулей коэффициентов R, т.е.  $SV > 2 * |R|$ .

Было выявлено 193 сильных нелинейных зависимостей (из них 55 с максимумом, 93 с минимумом, 45 возрастающих, но далеко не линейных). Рассмотрим для примера отдельные зависимости с максимумом и минимумом, относящиеся по нашей классификации к четырем типам.

#### I. Зависимости с симметричным максимумом:

1. Зависимость параметра «Умение тактично вести себя в любой ситуации» (X116) от параметра «Принципиальность» (X48) в виде сравнительных весомостей параметра X116 для триад по шкале X48:

X48-1 (X116= -2360); X48-2 (X116=35486); X48-3 (X116=1998)

Коэффициент силы связи = 0.72 (0.04)

Коэффициент корреляции = 0.01

Максимальные значения по шкале «Умение тактично вести себя в любой ситуации» наблюдаются для среднего уровня по шкале «Принципиальность». При низком и высоком уровне принципиальности показания по шкале «Умение тактично вести себя в любой ситуации» значительно меньше. Обратная зависимость, как это обычно бывает для зависимостей далеких от линейных, очень слабая (коэффициент силы связи = 0.04). Коэффициент линейной корреляции практически нулевой (0.01).

Таким образом, как отсутствие принципиальности, так и чрезмерная принципиальность не способствуют умению тактично вести себя в любой ситуации, что важно для профессий типа «Человек-человек». Поэтому возникает вопрос «Является ли абсолютной ценностью принципиальность для профессиональной деятельности учителя?», если она не способствует наличию такого важного качества для профессиональной деятельности как тактичность. Эту неоднозначность с точки зрения линейного мышления, когда важно для общего интегрального результата иметь максимальные значения по всем характеристикам, которые по отдельности воспринимаются как полезные, необходимо воспринимать как объективность и использовать при прогнозировании успешности профессиональной деятельности.

Далее приведем без подробного описания еще три зависимости с симметричным максимумом, из 22 найденных нами для 129 параметров (экспертные оценки).

2. Зависимость параметра «Карьеризм» (X16) от параметра «Потребительство» (X17) в виде сравнительных весомостей параметра X16 для триад по шкале X17:

X17-1 (X16=682); X17-2 (X16=29282); X17-3 (X16=3721)

Коэффициент силы связи = 0.55 (0.11)

Коэффициент корреляции = 0.21

3. Зависимость параметра «Трудолюбие» (X18) от параметра «Тщеславие» (X19) в виде сравнительных весомостей параметра X18 для триад по шкале X19:

X19-1 (X18= -1744); X19-2 (X18=28765); X19-3 (X18= -9261)

Коэффициент силы связи = 0.69 (0.06)

Коэффициент корреляции = -0.08

4. Зависимость параметра «Тщеславие» (X19) от параметра «Знание учебного предмета» (X61) в виде сравнительных весомостей параметра X19 для триад по шкале X61:

X61-1 (X19=124); X61-2 (X19=49325); X61-3 (X19=1396)

Коэффициент силы связи = 0.98 (0.11)

Коэффициент корреляции = -0.25

#### II. Зависимости с симметричным минимумом:

1. Зависимость параметра «Самообладание» (X22) от параметра «Знание учебного предмета» (X61) в виде сравнительных весомостей параметра X22 для триад по шкале X61:

X61-1 (X22= -66); X61-2 (X22= -34287); X61-3 (X22=289)

Коэффициент силы связи = 0.70 (0.24)

Коэффициент корреляции = 0.20

Минимальные значения по шкале «Самообладание» наблюдаются для среднего уровня по шкале «Знание учебного предмета». При среднем уровне знания учебного предмета показания по шкале «Самообладание» значительно меньше (минимум), чем для низких и высоких значений

показателя «Знание учебного предмета». Обратная зависимость, как это обычно бывает для зависимостей далеких от линейных, слабая (коэффициент силы связи = 0.24). Коэффициент линейной корреляции также небольшой (0.20).

Таким образом, как слабое знание учебного предмета, так и высокий уровень знания учебного предмета способствуют, хотя и по-разному, проявлению самообладания у учителя, что важно для профессий «Человек-человек». При средних же показателях знания учебного предмета имеем глубокий минимум по самообладанию, т.е. в процессе перехода от низкого к высокому уровню знания учебного предмета наиболее вероятны скачки самообладания: вначале резкое падение, а потом резкое увеличение до первоначальных значений.

Мы имеем следующую тенденцию: повышение уровня знания вначале способствует внутренним эмоциональным колебаниям, что сказывается на падении показателя самообладания, но в дальнейшем повышение уровня знания учебного предмета способствует восстановлению самообладания до первоначального уровня.

Поэтому также возникает вопрос «Является ли абсолютной ценностью «Знание учебного предмета?», если путь к нему сопровождается резкими скачками такого важного профессионального качества как самообладание или этот психологический кризис все-таки необходимо преодолевать.

Далее приведем без подробного описания еще три зависимости с симметричным минимумом, из 35 найденных нами для 129 параметров (экспертные оценки).

2. Зависимость параметра «Умение анализировать учебную работу» (X94) от параметра «Знание учебного предмета» (X61) в виде сравнительных весомостей параметра X94 для триад по шкале X61:

X61-1 (X94= -112); X61-2 (X94= -30551); X61-3 (X94=4386)

Коэффициент силы связи = 0.66 (0.19)

Коэффициент корреляции = 0.22

3. Зависимость параметра «Умение учитывать психологический настрой в коллективе» (X101) от параметра «Гуманность» (X41) в виде сравнительных весомостей параметра X101 для триад по шкале X41:

X41-1 (X101=2916); X41-2 (X101= -26520); X41-3 (X101=7411)

Коэффициент силы связи = 0.64 (0.34)

Коэффициент корреляции = 0.13

4. Зависимость параметра «Умение распределять и концентрировать внимание» (X127) от параметра Знание учебного предмета (X61) в виде сравнительных весомостей параметра X127 для триад по шкале X61:

X61-1 (X127= -143); X61-2 (X127= -37867); X61-3 (X127=4757)

Коэффициент силы связи = 0.81 (0.15)

Коэффициент корреляции = 0.16

Мы рассмотрели зависимости с симметричными максимумами и минимумами. В тоже время в рамках нашей классификации зависимостей (для триад 10 типов) рассмотрим еще две разновидности, в которых при наличии экстремума наблюдается общая динамика: возрастание или убывание.

III. Зависимости с максимумом, обрезанные слева (общее убывание):

1. Зависимость параметра «Карьеризм» (X16) от параметра «Любовь к детям» (X32) в виде сравнительных весомостей параметра X16 для триад по шкале X32:

X32-1 (X16=201); X32-2 (X16=17104); X32-3 (X16= -18810)

Коэффициент силы связи = 0.53 (0.14)

Коэффициент корреляции = -0.17

Параметр «Карьеризм» имеет значения вблизи нулевой сравнительной весомости для низкого уровня оценок «Любовь к детям». Для среднего уровня оценок «Любовь к детям» наблюдается резкий подъем и максимум зависимой переменной «Карьеризм», после чего происходит еще больший спад параметра «Карьеризм» до значений значительно меньших, чем первоначальные (1 триада). Несмотря на максимум, наблюдается общая убывающая тенденция. Таким образом, динамика любви к детям вначале пробуждает карьеризм у учителя, после чего наблюдается еще более резкий его спад.

Аналогичная зависимость:

2. Зависимость параметра «Умение слушать и слышать» (X87) от параметра «Тщеславие» (X19) в виде сравнительных весомостей параметра X87 для триад по шкале X19:



X19-1 (X87=2299); X19-2 (X87=11887); X9-3 (X87= -33620)

Коэффициент силы связи = 0.56 (0.19)

Коэффициент корреляции = -0.27

IV. Зависимости с минимумом, обрезанные слева (общее возрастание):

1. Зависимость параметра «Сочувствие» (X08) от параметра «Любовь к детям» (X32) в виде сравнительных весомостей параметра X08 для триад по шкале X32:

X32-1 (X08=88); X32-2 (X08= -20858); X32-3 (X08=20765)

Коэффициент силы связи = 0.63 (0.09)

Коэффициент корреляции = 0.19

Параметр «Сочувствие» имеет значения вблизи нулевой сравнительной весомости для низкого уровня оценок «Любовь к детям». Для среднего уровня оценок «Любовь к детям» наблюдается резкий спад и минимум зависимой переменной «Сочувствие», после чего происходит еще больший подъем параметра «Сочувствие» до значений значительно больших, чем первоначальные (1 триада). Несмотря на минимум, наблюдается общая возрастающая тенденция. Таким образом, динамика любви к детям вначале подавляет сочувствие у учителя, после чего наблюдается еще более резкий его подъем.

Аналогичная зависимость:

2. Зависимость параметра «Доброжелательность» (X35) от параметра «Любовь к детям» (X32) в виде сравнительных весомостей параметра X35 для триад по шкале X32:

X32-1 (X35= -1402); X32-2 (X35= -23550); X32-3 (X35=14085 )

Коэффициент силы связи = 0.60 (0.40)

Коэффициент корреляции = 0.27

Полученные результаты позволяют говорить о системе требований к профессии учителя как объекте синергетического изучения (на основе синергетической парадигмы), когда рассматриваются прежде всего нелинейные свойства психологических систем.

Нелинейная психология, в том числе и психология профессиональной деятельности, – это новый подход к изучению психологических явлений, ставящей своей главной задачей изучение специфически нелинейных свойств психологических явлений.

В любом психологическом исследовании для любой матрицы данных желательно отслеживать одновременно в единой системе мер связи зависимости между всеми парами изучаемых параметров, причем, это должны быть и линейные, и простейшие нелинейные связи, что позволяет сделать наш метод, основанный на сознательном игнорировании предварительного выдвижения гипотез о форме зависимости отдельно для каждой пары переменных.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССА В НЕЛИНЕЙНОЙ ПСИХОЛОГИИ

М.М.Басимов, С.Г.Достовалов, г. Курган

## RESEARCH OF STRESS IN NONLINEARITY PSYCHOLOGY

M.M.Basimov, S.G.Dostovalov, Kurgan

Исследование любых психических явлений будет искусственно крайне упрощено и сужено внешними рамками, если исследователь, изучая многомерное психологическое явление, будет оставаться только в рамках линейных представлений.

Мы рассмотрим пример нелинейной психологической системы по результатам исследования стресса и сопутствующих психологических показателей. Задачи решались с использованием авторского метода (М.М.Басимов) изучения статистических связей для трех вариантов квантования независимой переменной: разбиение упорядоченного множества на триады, кварты и квинты.

В центр рассматриваемого исследования поставлен стресс и его проявление в зависимости от других параметров, как первично измеренных тестовыми методиками, так и полученных из них при помощи арифметических операций, когда результаты применения этих операций имеют содержательный психологический смысл.

В нашем исследовании рассматривалось 12 основных параметров:

1. Rotter (R) – уровень социального доверия; 2. Life (LL) – желаемая продолжительность жизни; 3. Life Realization (LR) – степень реализации себя на сегодняшний день; 4. Trustfulness (IT) – межличностное доверие; 5. Suspicion (IS) – подозрительность; 6. Mastery scale (M) – уровень управления жизнью; 7. Self-trust general (StGen) – общий уровень доверия к себе; 8. Stress (STR) – стресс; 9. IQ – коэффициент интеллекта; 10. AGE – возраст; 11. DP – деловое общение; 12. DL – досуговое общение

и 13 производных от них параметров – полученные из 12 первичных с помощью арифметических операций, когда результат применения операции имеет психологический смысл:

13. DP-DL – преобладание делового общения над досуговым; 14. IT-IS – единая шкала «Подозрительность-межличностное доверие»; 15. R/M – уровень социального доверия на единицу уровня управления жизнью; 16. R\*M – уровень социального доверия \* уровень управления жизнью; 17. R/STR – уровень социального доверия на единицу стресса; 18. M/STR – уровень управления жизнью на единицу стресса; 19. LR/STR – степень реализации себя на сегодняшний день на единицу стресса; 20. LL/STR – желаемая продолжительность жизни на единицу стресса; 21. (IT-IS)/STR – «Подозрительность-межличностное доверие» на единицу стресса; 22. IT/STR – межличностное доверие на единицу стресса; 23. IQ/STR – коэффициент интеллекта на единицу стресса; 24. STR\*AGE – возраст \* стресс; 25. (IT-IS)\*AGE – «Подозрительность-межличностное доверие» \* возраст. Показатель стресса присутствует в 8 производных параметрах.

I. Из матрицы коэффициентов силы связи и матрицы линейных корреляций сделаем выборку зависимостей не противоречащих друг другу и одновременно достаточно сильных (по модулю больше 0.5): коэффициенты линейной корреляции по абсолютной величине более 0.5 ( $0.5 < |R| \leq 1$ ); коэффициенты силы связи более 0.5 ( $SV > 0.5$ ). Среди линейных зависимостей, удовлетворяющих поставленному условию, только одна представляет интерес: связь LR и AGE. Отметим, что эта линейная зависимость определяется через множественное сравнение как триад, так и кварт, и квинт.

В дальнейшем при анализе зависимостей мы будем выбирать только те упорядоченные пары переменных, в которых присутствуют только различные из 12 первичных переменных. Так как в случае, когда пара переменных содержит одну и ту же первоначальную переменную, мы уже имеем искусственно построенную зависимость и мера связи лишь констатирует ее наличие.

Таким образом, первый шаг аналитики – изучение аналогов корреляционных связей практически не выявил сильных линейных связей среди изучаемых параметров. Исключение составила пара параметров AGE (возраст) и LR (степень реализации себя на сегодняшний день) с ярко выраженной прямой линейной зависимостью. Изучаемые данные представляют собой пример практически полного отсутствия линейных связей. Мы фактически имеем нелинейную систему в чистом виде.

II. Из матрицы коэффициентов силы связи и матрицы линейных корреляций сделаем теперь выборку прежде всего нелинейных зависимостей, для которых выполняются условия: коэффициенты линейной корреляции по абсолютной величине не более 0.5 ( $0 \leq |R| \leq 0.5$ ); коэффициенты силы связи более 0.5 ( $SV > 0.5$ ); коэффициенты SV должны быть более, чем в 2 раза больше модулей коэффициентов R, т.е.  $SV > 2 * |R|$ .

Сразу отметим, что в отличие от линейных связей, которые по определению симметричны, т.е. коэффициенты корреляции зависимостей Y(X) и X(Y) равны (корреляционная матрица симметрична), в рассматриваемой задаче все сильные нелинейные связи, в основном, односторонние, т.е. обратные для них зависимости часто не являются сильными и не представляют интереса для исследователя.

При разбиение упорядоченного ряда независимой переменной на триады для указанных выше условий, наложенных на величину коэффициента силы связи, имеем три зависимости, в которых стресс не фигурирует.

При разбиение упорядоченного ряда независимой переменной на кварты для указанных выше условий, наложенных на величину коэффициента силы связи, имеем 11 зависимостей, из которых в трех присутствует стресс как составляющая независимой переменной при изучении связей.

При разбиение упорядоченного ряда независимой переменной на квинты для указанных выше условий, наложенных на величину коэффициента силы связи, имеем 35 зависимостей, из которых в 11 присутствует стресс как составляющая независимой переменной при изучении связей.

Можно отметить следующую особенность переменной «Стресс»:

1) стресс всегда выступает как независимая переменная или как составляющая независимой переменной, а так как связи далеки от линейных, то обратная зависимость, в основном, отсутствует (коэффициент силы связи имеет значительно меньшие значения). Стресс не зависит от других параметров, но другие параметры могут от него зависеть;

2) в качестве независимой переменной в чистом виде стресс встретился только один раз;

3) в остальных случаях стресс входит в независимую переменную либо как множитель возраста AGE (5 раз), либо как величина на которую делится другой параметр (8 раз), т.е. независимая переменная выступает как величина средней скорости того или иного параметра – значение этого параметра на единицу стресса (например, LL/STR).

Рассмотрим подробно особенности отдельных зависимостей, где фигурирует стресс (две при разбиении упорядоченного ряда независимой переменной на кварталы и пять – при разбиении на квинты).

#### I. Кварты

1. Зависимость параметра Life Realization (LR) от параметра M/STR в виде сравнительных весомостей параметра LR для кварт по шкале M/STR:

M/STR-1 (LR= -77); M/STR-2 (LR=309); M/STR-3 (LR= -1382);

M/STR-4 (LR=352)

Коэффициент силы связи = 0.79 (0.04)

Коэффициент корреляции = 0.04

В зависимости параметра LR (степень реализации себя на сегодняшний день) от параметра M/STR (уровень управления жизнью на единицу стресса) отмечаем явный минимум параметра LR (-1382) для второго среднего уровня производного параметра M/STR (3 кварта), т.е. когда уровень управления жизнью достаточно опережает стресс наблюдается провал параметра LR (степень реализации себя на сегодняшний день), после чего для максимальных значений параметра M/STR степень реализации себя на сегодняшний день достигает значений второй кварты. Переход от первой ко второй кварте можно расценивать как слабые изменения, не представляющие интереса.

2. Зависимость параметра Rotter (R) от параметра STR\*AGE в виде сравнительных весомостей параметра R для кварт по шкале STR\*AGE:

STR\*AGE-1 (R=614); STR\*AGE-2 (R= -790); STR\*AGE-3 (R= -141);

STR\*AGE-4 (R=1117)

Коэффициент силы связи = 0.68 (0.24)

Коэффициент корреляции = 0.20

В зависимости параметра R (уровень социального доверия) от параметра STR\*AGE (возраст\*стресс) можно прежде всего отметить, что наибольшее значение уровень социального доверия (+1117) достигает, когда одновременно и возраст, и стресс имеют большие значения. В то же время, когда одновременно и возраст, и стресс имеют наименьшие значения, мы также наблюдаем достаточно высокие результаты по параметру R (уровень социального доверия) со сравнительной весомостью (+614).

#### II. Квинты

1. Выявлена только одна зависимость от стресса в чистом виде: зависимость параметра R\*M от параметра Stress (STR) в виде сравнительных весомостей параметра R\*M для квинт по шкале STR:

STR-1 (R\*M=347); STR-2 (R\*M= -110); STR-3 (R\*M= -763);

STR-4 (R\*M=703); STR-5 (R\*M=38)

Коэффициент силы связи = 0.53 (0.24)

Коэффициент корреляции = 0.05

В зависимости параметра R\*M (уровень социального доверия \* уровень управления жизнью) от параметра STR (стресс) можно отметить как основное – резкий скачек параметра R\*M при переходе по шкале стресса с третьей на четвертую квинты (сравнительная весомость изменяется с -763 до +703). В этом переходе малые значения одновременно как для R, так и для M изменяются скачкообразно в одновременно большие значения как для R, так и для M.

Следующие две зависимости – это зависимости от величины LL/STR (желаемая продолжительность жизни на единицу стресса).

2. Зависимость параметра Life Realization (LR) от параметра LL/STR в виде сравнительных весомостей параметра LR для квинт по шкале LL/STR:

LL/STR-1 (LR= -126); LL/STR-2 (LR=539); LL/STR-3 (LR= -1679);

LL/STR-4 (LR= -117); LL/STR-5 (LR=498)

Коэффициент силы связи = 0.83 (0.30)

Коэффициент корреляции = 0.01

В зависимости параметра LR (степень реализации себя на сегодняшний день) от величины LL/STR (желаемая продолжительность жизни на единицу стресса) отмечаем наличие глубокого минимума для среднего уровня желаемой продолжительности жизни на единицу стресса (сравнительная весомость = -1679). Средний уровень величины LL/STR определяется как один из трех вариантов:

1) параметры LL и STR одновременно имеют средний уровень

2) параметр LL опережает STR, но не максимально от возможного.

Относительно высокий уровень LR (степень реализации себя на сегодняшний день) наблюдается, либо когда LL (желаемая продолжительность жизни) имеет большие значения, а показатель STR (стресс) мал по величине, либо когда LL имеет небольшие значения, а показатель STR достаточно большой по величине, но не экстремален.

3. Зависимость параметра Trustfulness (IT) от параметра LL/STR в виде сравнительных весомостей параметра IT для квинт по шкале LL/STR:

LL/STR-1 (IT= -173); LL/STR-2 (IT=126); LL/STR-3 (IT=644);

LL/STR-4 (IT= -862); LL/STR-5 (IT=45)

Коэффициент силы связи = 0.53 (0.20)

Коэффициент корреляции = 0.01

В зависимости параметра IT (межличностное доверие) от величины отношения LL/STR (желаемая продолжительность жизни на единицу стресса) наблюдается резкий спад межличностного доверия при переходе от 3-й к 4-й квинте по шкале LL/STR (с +644 до -862 по шкале сравнительной весомости).

4. Следующая из предлагаемых зависимостей – это зависимость параметра R\*M от параметра IT/STR в виде сравнительных весомостей параметра R\*M для квинт по шкале IT/STR:

IT/STR-1 (R\*M=350); IT/STR-2 (R\*M=426); IT/STR-3 (R\*M= -1885);

IT/STR-4 (R\*M=27); IT/STR-5 (R\*M=347)

Коэффициент силы связи = 0.76 (0.19)

Коэффициент корреляции = 0.09

В зависимости произведения R\*M (уровень социального доверия \* уровень управления жизнью) от величины отношения IT/STR (межличностное доверие на единицу стресса) наблюдается резкий минимум со сравнительной весомостью (-1885) на 3-й квинте по шкале IT/STR, т.е. для средних значений этого отношения.

Особо следует подчеркнуть три зависимости, где аргумент – это произведение показателей стресса и возраста. Мы рассмотрим одну из них.

5. Зависимость параметра Rotter (R) от параметра STR\*AGE в виде сравнительных весомостей параметра R для квинт по шкале STR\*AGE:

STR\*AGE-1 (R=566); STR\*AGE-2 (R= -17); STR\*AGE-3 (R= -646);

STR\*AGE-4 (R= -69); STR\*AGE-5 (R=1497)

Коэффициент силы связи = 0.55 (0.18)

Коэффициент корреляции = 0.20

В зависимости параметра R (уровень социального доверия) от произведения STR\*AGE (возраст\*стресс) имеем довольно сложную зависимость. Однако можно отметить следующие моменты: максимальные (и крайне значительные по величине) значения (+1497) параметр R имеет, когда и стресс, и возраст одновременно имеют наибольшие значения, т.е. сплав стресса и возраста дают максимально высокий уровень социального доверия. Также значительные величины уровня социального доверия (+566) мы наблюдаем для противоположного случая, когда и стресс, и возраст одновременно имеют наименьшие значения, т.е. отсутствие стресса в молодости способствуют сравнительно высокому уровню социального доверия. А вот ярко выраженный минимум социального доверия (-646) наблюдается для 3-й квинты по шкале произведения STR\*AGE (возраст\*стресс). Эта квинта может определяться такими соотношениями сомножителей:

1) возраст и стресс имеют одновременно средние показатели;

2) возраст и стресс имеют противоположные значения.

Таким образом, показатель стресса оказался особенно трудно анализируемым, так как основное количество (нелинейных) зависимостей других параметров от стресса мы наблюдаем не напрямую (напрямую 1 зависимость для квинт), а от величин производных (10 зависимостей для квинт и 3 для кварт), и прежде всего легко интерпретируемых, представляющих изменение того или иного параметра в единицах стресса (7 зависимостей для квинт и 1 для кварт). Все это позволяет толковать стресс как объект нелинейной психологии и распознавать его глубинную сущность.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГА**

О.А. Белобрыкина, г.Новосибирск

## **ACMEOLOGICAL RESOURCE OF BIOGRAPHICAL METHOD IN PROFESSIONAL PREPARATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS**

O.A. Belobrykina, Novosibirsk

Актуальность проблемы становления человека как субъекта профессиональной деятельности не вызывает сомнений. В последние десятилетия профессия психолога стала не только самой востребованной и распространенной в мировом сообществе, но и чрезвычайно дискутируемой, поэтому в фокусе ключевых оказались вопросы качества профессионального образования и подготовки специалистов данного профиля. Смысл образования в традиции вершинной психологии (Л.С.Выготский), типичной для отечественной психологической школы, состоит в развитии субъектности человека – обретении им своего образа, исходя из представлений об идеале, ценностных основаниях бытия, заложенных в культуре. По мысли Л.С.Выготского (1996), Л.И.Божович (1995), Ф.Е.Василюка (1984), Д.А.Леонтьева (2007), ценности становятся личностным достоянием человека, его субъективной реальностью, только в том случае, если они им пережиты. Очевидно, что подготовка специалиста психологического профиля в условиях современного образования должна строиться с опорой на идеальный образ психолога и включения его в систему переживаний личности. С точки зрения ряда исследователей (Пряжников Н.С., 1997; Бодалев А.А., 1998; Деркач А.А., 2000; Фонарев А.Р., 2001; Климов Е.А., 2005), достижение профессиональной идентичности предполагает умение человека «видеть» все новые смыслы профессии в их сопричастности смыслу собственной жизни. Смысл профессии, по А.К.Марковой (1996), определяется ее значимостью для человека, пристрастным, личностно опосредованным отношением к труду. Жизненное поле личности, в рамках которого разворачивается профессиональное и жизненное самоопределение, М.Р.Гинзбург (1995) рассматривает как совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального – охватывающего прошлое, настоящее и будущее. Профессиональная картина мира психолога, в содержание которой включено представление о будущей деятельности, ее целях и средствах их достижения, морально-этических позициях, о конкретных навыках профессионального общения, формируется, по мнению Т.М.Буякас (2000), Н.С.Пряжникова (2003), А.Ю.Поповой (2004) и других авторов, именно в период обучения и во многом определяет судьбу специалиста. Предполагается, что в образовательном пространстве вуза будущий специалист получает необходимые знания и умения, осваивает опыт старших коллег – профессионалов своего дела, в полном смысле этого слова, и, таким образом, уточняет свои исходные представления о сущности той деятельности, которой он решил посвятить себя. Однако наблюдения показывают, что большей части современных юношей и девушек свойственны не достаточно реалистичные представления о приложении собственных способностей в определенной профессиональной сфере, низкий уровень информации о динамике мира профессий и современного рынка труда. Вследствие этого, профессиональный «образ Я» у многих представителей современной молодежи оказывается либо искажен, либо иллюзорен (Буякас Т.М., 2000; Любимова Г.Ю., 2002; Белобрыкина О.А., 2003, 2004, 2006, 2009). Как отмечают И.В.Вачков, И.Б.Гриншпун и Н.С.Пряжников (2002), многие студенты-первокурсники имеют о профессиональной психологии весьма приблизительные представления, основанные на

обыденных мнениях, слухах, телепередачах, псевдопсихологических книгах и т.п., что делает выбор ими профессии случайным, недостаточно осмысленным и потенциально трагичным. Не случайно в последние годы часто указывают (Пряжников Н.С., 2000; Собчик Л.Н., 2002; Решетникова О.В., 2004; Битянова М., 2009 и др.), что психология все больше становится наукой и практикой «без души», теряет свое истинное «лицо», а специалисты утрачивают способность к адекватной реализации своей исконной профессиональной миссии. Все это закономерно актуализирует проблему профессионального развития и самосовершенствования личности, включая и поиск методов обучения будущих психологов, гомологичных смыслу профессии и отвечающих задаче достижения профессиональной идентичности, значение которых особенно велико на начальных этапах освоения студентами основ профессиональной деятельности. Обращение к историогенезу профессионального образования свидетельствует (Кудрявцев Т.В., 1986; Ю.П.Поваренков.2002; Зеер Э.Ф., 2003; Фонарев, А. Р. Ильин Е.П., 2008; Доника А.Д., 2009; и др.), что на каждом этапе своего исторического пути любая профессия имела некий эталон, включающий синтез содержательного конструкта профессионально важных знаний и умений, внешнего облика и социального образа представителя профессии, с ориентацией на который собственно и осуществлялась подготовка специалиста. Кроме того, деятельность в любой профессии всегда закономерно связана с определенным образом жизни и с предпочтительным кругом общения. Осознание принадлежности к профессиональной общности, среди которых всегда есть своего рода эталоны мастерства и духовной жизни, является важным фактором регуляции деятельности, образа и смысла жизни, построения «картины мира» как уже работающих профессионалов (Климов Е.А., 1995; Деркач А.А., Зызыкин В.Г., Маркова А.К., 2000; Деркач А.А., 2000; Е.Ю. Артемьева (2000; Толочек В.А., 2001), так и, что не менее значимо, формирующихся специалистов. Именно «образ профессии» и «образ профессионала» должны составлять ориентировочную основу профессионально-личностного развития студента-психолога – без них невозможно сличение, соотнесение желаемых и фактически достигнутых результатов. Заметим, что особая роль в этом процессе принадлежит дисциплине «Введение в профессию». Однако необходимо отметить и исходную проблематичность вводного курса, состоящую: 1) в незначительном объеме часов, отводимом на освоение дисциплины; 2) содержательной насыщенности и одновременно формализованной обобщенности как дидактических единиц, обозначенных в ГОС ВПО, так и профессиональных компетентностей, заданных в ФГОС; 3) в целевой заданности актуализации личностной составляющей будущей профессиональной деятельности у студентов. Решая данное противоречие, мы исходили из того, что профессия психолога относится к гуманитарному типу и, следовательно, наиболее адекватными ему выступают методы и формы обучения гуманитарным профессиям. К типично гуманитарному относят биографический метод, рассматриваемый нами в качестве наиболее информативного и эффективного метода, позволяющего осуществить (само)анализ жизненного и профессионального пути человека. Б.Г.Ананьев (1980), определяя суть биографического метода, указывал на его специфический предмет – жизненный путь человека как личности и субъекта деятельности, представляющий собой: а) важнейшую характеристику самосознания человека; б) отражение этапов социального и индивидуального развития субъекта; в) временной континуум, фиксирующий в биографо-исторических датах главные события жизни личности. По Н.А.Логиновой, биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, что дает возможность делать умозаключения о характере, направленности, таланте и жизненном опыте личности. Уникальность биографического метода состоит в том, что он органично сочетает в себе содержательные характеристики герменевтического, нарративного и ряда других методов и подходов, положительно зарекомендовавших себя не только в психологии и педагогике. Так, И.Ф.Девятко (1998) рассматривает биографический метод как разновидность этнографического метода, имеющего дело с анализом «индивидуального случая». В.Н.Дружинин (2003) относит его к разновидности архивного метода. Смысловая направленность содержания биографического метода сближает его с герменевтикой и нарративом. Герменевтический подход незаменим при использовании текстовых материалов, причем в качестве «текста» может выступать вся совокупность человеческого опыта в целом. Психологическая герменевтика, в частности, занимается истолкованием переживаний, конкретных индивидуальных психологических фактов, которые могут быть зафиксированы в биографии личности (Брудный А.А., 2005). Биографический метод так же предполагает анализ и интерпретацию не только объективной стороны жизни человека, но и его переживаний, особенностей внутреннего мира, отношения к событиям

жизненного пути (Ананьев Б.Г., 1980; Абульханова-Славская К.А., 1991; Дружинин В.Н., 2000; Рубинштейн С.Л., 2003). Специфика отношения к отдельным событиям жизни, в свою очередь, представляет собой один из ключевых показателей в нарративе (Журавлев В.Ф., 1993-1994; Барский Ф.И., 2006; и др.). Очевидно, что вне биографического контекста выявить их не представляется возможным. Термин «нарратив» был заимствован из историографии, где появляется при разработке концепции «нарративной истории», рассматривающей исторические события, как возникшие не в результате закономерных исторических процессов, а в контексте рассказа об этих событиях и неразрывно связанные с их интерпретацией. Фокусом нарративного исследования часто становятся дискурсы, преломляющиеся в конкретных историях человеческой идентичности (жизненных историях или я-нарративах). В эмпирии это актуализирует обращение к биографическому материалу, к разного рода речевой продукции или любым проявлениям человека, которые можно рассматривать как некоторый текст. Смысловой акцент психологической составляющей биографии роднит биографический метод с психосемантическим (Артемьева Е.Ю., 2000; Петренко В.Ф., 2005; Улановский А.М., 2008, 2010). Характеризуя специфику биографического метода, ряд исследователей (Мошкова Г.Ю., 1994; Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю., 1998; Логинова Н.А., 2006) указывают на его несомненную принадлежность к генетическим методам. По мнению Э.Ю.Соловьева (1981), Н.А.Логиновой (2001), биографический метод, направленный на исследование реального процесса жизнедеятельности личности, отличается «естественностью». Биограф, как и наблюдатель, не вмешивается в ход событий, поэтому биографические факты могут рассматриваться в качестве жизненных показателей личностных структур. Вполне очевидно, что столь разнообразная содержательная, функциональная и информативная нагрузка биографического метода позволила ему найти широкое применение в различных отраслях науки и практики – философии, литературоведении, истории, социологии, этнологии, психологии, педагогике и др. Как справедливо замечает Н.А.Логинова, «обращает на себя внимание разнообразие конкретных форм и целей применения биографического метода. (Поэтому можно говорить о биографических методах, во множественном числе)» [1986, с.107]. Идея использования биографического метода применительно к психологии труда и профессиональной деятельности человека была предложена Н.А.Рыбниковым, полагавшим, что чрезвычайно «богатый материал дало бы изучение биографий в деле выяснения причин успеха определенных лиц на том или ином поприще, в известной профессии. Ведь всякая профессия совершает естественный отбор среди тех, кто более всего для нее подходит. ...Изучение биографий именно с этой точки зрения во многих отношениях может быть поучительным. Во след единичной личности, ярко проявившей себя на определенной профессии, пойдут многие и, зараженные вдохновляющей силой образа, они скорее найдут себя, смогут творчески выявить свою личность» [1920, с. 9].

Именно биографический метод был положен нами в основу реализации содержания курса «Введение в профессию». Мы полагаем, что одним из ориентиров профессионализма для будущего специалиста выступает индивидуальный профессионально-личностный путь выдающихся психологов, каждый из которых может быть взят за эталон в процессе профессионального самоопределения студентов на начальном этапе освоения профессии. Ретроспектива судеб психологов-профессионалов выстраивается благодаря обращению студентов к их биографиям, мемуарам, дневникам, а также воспоминаниям коллег, друзей и близких людей о жизни и деятельности ученых. В то же время, здесь правомерен вопрос о степени достоверности некоторых фактов, представленных в биографических источниках. Зачастую психологический портрет отдельных ученых представляет собой в некотором смысле миф о присущих ему личностных качествах, а его биография напоминает скорее легенду, чем объективное жизнеописание событий. Сравнительно-сопоставительный анализ точек зрения и позиций биографов по отношению к конкретной личности профессионала позволяет в какой-то мере снизить долю субъективизма, однако, смысл знакомства студентов с биографиями психологов состоит не в обнаружении субъективизма биографов, а в осмыслении логики профессионального становления личности и условий для достижения вершин профессионального мастерства. Заметим, что просто прочтения биографий – недостаточно. Чтобы биография профессионала стала достоянием личной истории студента, она должна быть особым образом пережита им. Именно переживание, по мысли С.Л.Рубинштейна (2003), – есть душевное и духовное событие в жизни личности, укорененное в его индивидуальной истории. Очевидно, необходима актуализация момента сопричастности биографическим событиям, которая и позволяет в полной мере вступить в диалог не только с автором (биографом), но и с личностью профессионала, им представляемой.

В этом контексте научные труды представляют собой не только особый информационный ресурс по предмету, изучаемой дисциплине, но и служат источником для осмысления присущих представителю профессии профессионально-личностных качеств. Подтверждение правомерности наших суждений мы находим, обращаясь к анализу работ Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, К.Г.Юнга, которые в большей степени раскрывают личностную специфику ученых, чем все, вместе взятые, биографические очерки о них.

В целях профессионального самосовершенствования студенту в качестве одного из видов самостоятельной работы предлагается наметить перспективу профессионального саморазвития. Для выполнения данной работы студент использует профессиограмму психолога (по Деркачу А.А.1996; Романовой Е.С., 2004; Ивановой Е.М., 2005), биографию и труды наиболее привлекательного для себя ученого в области теории и практики психологии. Логика выполнения работы предполагает ответ на ряд вопросов: Каким психологом хотел бы стать? Почему? На кого из психологов хотел бы быть похожим? Что импонирует в личности ученого больше всего? Как соотносится личность психолога-профессионала с профессиограммой (аргументация каждого обозначенного качества, характеристики)? Как эти качества проявляются в работах психолога? Какие профессионально-личностные качества есть у студента, какие из них схожи с качествами, чертами личности субъективного идеала психолога? Отметим, что только в подобной событийной сопричастности возникает реальная возможность соотносить себя с другим человеком, поставить себя на его место, отнестись к себе с позиции другого, а это – уже момент рефлексии, момент выхода за пределы собственного «Я». Так возникает истинный диалог, содержание которого, по М.М.Бахтину, предполагает «доверие к чужому слову, благоговейное принятие, поиски и вынуждение глубинного смысла, согласие, его бесконечные градации и оттенки, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), сочетание многих голосов, выход за пределы понимаемого и т.д. Здесь встречаются целостные позиции, целостные личности» [1978, с. 300]. Такое – сопричастное прочтение биографии – есть не что иное, как соавторская позиция личности. И это чрезвычайно важно, так как, по мнению Н.А.Рыбникова, «биографии имеют и то огромное значение, что являются своего рода школой благородства, нравственности в высоком значении этого слова. Истинно великие люди являются образцами искренности, нравственной стойкости и бескорыстия» [1920, с.40].

Подводя итог, отметим, что изучение биографий ученых, внесших весомый вклад в психологию, представляет собой уникальный акмеологический ресурс в подготовке студентов-психологов. Постигая закономерности жизнедеятельности и жизненного пути профессиональной элиты, студент имеет непосредственную возможность лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития, определить свой жизненный путь. Понимание роли личности профессионала в планировании и осуществлении собственного жизненного пути способствует, по мнению А.А.Кроник и Р.А.Ахмерова (2003), более ответственному отношению к нему, стремлению ставить серьезные жизненные цели и достигать их осуществления.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

О.В. Белоус, г.Армавир

## **DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER'S SUBJECTIVITY**

O.V. Belous, Armavir

Утвердившаяся к настоящему времени личностноразвивающая парадигма профессионального образования провозглашает необходимость обеспечения саморазвития, самообучения, самовоспитания обучающихся.

Будущий специалист должен обладать профессиональной мобильностью, способностью оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в научной и практической деятельности. В этом плане исключительное значение приобретает подготовка специалистов, владеющих интегральной методологией профессиональной деятельности и способных к профессиональному саморазвитию и самодвижению.



Идея субъектности личности в современной психологической науке рассматривается как возможное теоретическое основание объединения ее различных школ и направлений (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.Т.Кудрявцев, В.А. Татенко). Парадигма субъектности, заданная в отечественной психологии С.Л.Рубинштейном, предполагает рассмотрение человека в единстве его деятельных, активных и созерцательно-этических характеристик.

Развитие субъектности студентов, будущих педагогов предполагает, помимо характеристик типа высокое нравственное развитие, рефлексивность, активность и т.п., - сформированность позиции субъекта учебно-профессиональной деятельности. Такая позиция определяется наличием высокого уровня осознанности целей обучения, саморегуляции и самостоятельности.

Педагогическая профессия имеет ярко выраженную субъектную направленность, обусловленную как предметом познания, так и характером профессиональной деятельности. Особенность профессии педагога состоит в том, что важнейшим инструментом деятельности является его личность. В связи с этим актуализируется вопрос о профессиональных и личностных качествах педагога.

Изучению профессионально значимых качеств педагога посвящены исследования Ф.Н. Гоноболина, В.А. Кан-Калика, П.Ф. Каптерева, С.В. Кондратьевой, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Левитова, А.А. Леонтьева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. В целом, эмпирические исследования проблем выделения профессионально важных качеств педагога, возможностям развития его субъектности и особенностям профессиональных деформаций, лишь незначительно представлены в психологической науке.

Среди специфических характеристик профессиональной деятельности педагога выделяются субъект-субъектная направленность взаимодействия, ценностное отношение к субъективной реальности учащегося, необходимость постоянного личностного и профессионального роста, самостоятельность и высокий уровень саморегуляции.

Профессиональный и личностный рост в значительной мере связан с особенностями профессионального самосознания. Среди наиболее значимых его характеристик выделяются дивергентность (гибкость), интуитивность, диалогичность, феноменальность, креативность, гуманитарность, универсальность и т.д. Каждая из характеристик самосознания специфическим образом проявляется в зависимости от уровня профессионального самосознания (регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый и субъективно-универсальный).

Для профессиональной деятельности педагога наиболее характерными являются следующие особенности:

- 1) в процессе образовательной деятельности педагог постоянно соприкасается с субъективными реальностями других людей;
- 2) в качестве предмета научного познания педагога выступает субъект взаимодействия;
- 3) разнообразие научных школ и педтехник актуализирует такие качества специалиста, как самостоятельная постановка целей, самостоятельность и критичность мышления, постоянный профессиональный и духовный рост;
- 4) взаимодействие, которое является основной формой работы психолога, по своей сути, является субъект-субъектным.

Перечисленные особенности дают основание рассматривать профессиональные особенности педагога с позиций его субъектности и определить педагогическую профессию как профессию с выраженной субъектной направленностью.

Успешность профессионализации будущих педагогов в рамках образовательного процесса вуза в существенной степени определяется их субъектными параметрами, которые получают развитие при изучении психолого-педагогических дисциплин и при приобретении опыта практической деятельности.

Для конкретизации субъектно-развивающего потенциала педагогической профессии и выделения приоритетных направлений профессионализации педагогов необходимо подробно остановиться на специфических характеристиках профессии "педагог", на преобразованиях во внутреннем мире личности, которые инициируются ею, а также на характерных особенностях студентов- будущих педагогов и на изменениях субъектности их личности при освоении педагогической профессии.

Будущий специалист должен обладать умениями и профессиональной мобильностью, то есть возможностью оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в научной и

практической деятельности. Это может быть возможно, если вуз вооружает выпускника общей интегральной методологией профессиональной деятельности. Специалист-методолог использует аппарат отдельной дисциплины в интегральной связи с другими как средство решения задач познавательной и профессиональной деятельности.

Основной целью образования в высшей школе является подготовка студента и выпускника на каждом этапе к дальнейшей учебе и профессиональной деятельности. Необходимо преодолеть "рецептурность" в действиях студентов и молодых специалистов и готовить профессионалов, умеющих грамотно пользоваться средствами науки в учебных и профессиональных цели.

Профессиональная компетентность является одним из субъективных факторов педагога. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает личные возможности учителя, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. Таким образом, компетентность педагога можно понимать как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность состоит в наличии знаний и умений в области межличностного взаимодействия, владении приемами профессионального общения и поведения, адекватных представлений педагога о возрастных и индивидуальных особенностях обучаемых, а также наличие адекватного представления педагога о своих индивидуальных и профессиональных характеристиках и владение способами преодоления профессиональных деструкций.

Важной составляющей профессионализма педагога является подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов педагогической деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности. Умение преподнести учебный материал включает в себя не только владение содержанием предмета, но и представление о существующих педагогических технологиях, знание существующих форм и методов обучения, сформированность методологического мышления педагога, умение использовать в профессиональной деятельности методические приемы с тем, чтобы они реализовывали дидактические принципы процесса обучения. Профессиональная деятельность педагога предполагает процесс постановки учителем педагогических задач, их иерархии, перестраивания в зависимости от конкретных условий и ситуаций, у учителя развивается способность к педагогическому целеполаганию и целеосуществлению. Важным компонентом этой способности является умение корректировать цели в ходе самого процесса педагогического воздействия, создавать в сознании образ возможного результата своих действий. Для этого необходим не только постоянный анализ всех компонентов педагогической ситуации, но и самоанализ педагога, способность к педагогической рефлексии.

В связи с субъектной направленностью педагогической профессии, вопрос о характеристиках педагога-профессионала может ставиться, как попытка осмысления особенностей его самосознания, как обращение к внутреннему миру педагога, к внутренней работе субъекта профессиональной педагогической деятельности.

Динамика развития профессионального самосознания личности педагога (Б.С.Братусь, И.Вачков) отражается в прохождении следующих его уровней: регулятивно-прагматического, эгоцентрического, стереотипно-зависимого и субъективно-универсального.

Регулятивно-прагматический характеризуется ситуационными аспектами самосознания, т.е. психолог привязан к ситуации, выполняя только требуемую роль. Это дает возможность человеку лишь в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение.

На эгоцентрическом уровне исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность и т.п. Другие рассматриваются либо как факторы, способствующие самоактуализации ("удобные для меня"), либо как препятствующие ей ("плохие"), либо как индифферентные ("не мешающие мне"). Подобный подход к задаче самореализации является в конечном итоге тупиковым. Такой психолог не может вырваться за пределы эгоцентрического уровня личностно-смысловой сферы. Его Я - отношение обнаруживает явную деформацию. Удовлетворенность собой и своей деятельностью достигал максимального значения и превращается в свою противоположность, разрушающую систему саморегуляции. А это ведет к еще большим деформациям самосознания.

Стереотипно-зависимый уровень самосознания характеризуется тем, по жизнедеятельность человека определяется его близким окружением или людьми, которых он ставит выше себя. Если на предыдущем уровне другой человек выступает как вещь, как средство для достижения эгоцентрических целей, то на этом уровне люди делятся на "своих", обладающих самооценностью, и

"чужих", лишенных ценности. Следствием этого становится утеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости от ценностной ориентации значимых других. А это, в свою очередь, тормозит процессы глубокой рефлексии и не способствует поиску конструктивных способов преодоления трудностей.

Субъективно-универсальный уровень — это высшая ступень профессионального самосознания. Ее главные характеристики связаны с внутренней устремленностью человека на создание таких результатов (продуктов деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим людям, обществу, человечеству в целом. Такой психолог строит систему отношений с обучающимися, основанную на принятии их как самоценности, и подобное отношение складывается у него к себе: в своем труде он развивает себя как личность и профессионала.

Указанные особенности самосознания педагога могут быть конкретизированы при детальном описании профессиональной деятельности. Специфика деятельности педагога определяется тем, что в практике специалист сталкивается с широким кругом феноменов, выходящих за рамки общенаучной логики. Данная особенность предъявляет высокие требования к уровню самостоятельности и критичности мышления.

Педагог должен бережно относиться к любым составляющим личности учащихся, принимая ее целиком, не отвергая и не критикуя. Тем самым он утверждает существование другого, в этом проявляется этический аспект деятельности. Поэтому важным компонентом подготовки педагога является формирование у него отношения к ребенку как к высшей ценности. Педагог может отрицательно относиться к отдельным проявлениям субъекта, не распространяя это отношение на ученика в целом. В результате проникновение во внутренний мир человека будет определяться высокими этическими нормами.

Важным компонентом профессиональной деятельности педагога является умение моделировать, компоновать и устанавливать связи, выделять наиболее значимые элементы и творчески применять это знание в деятельности. Разнообразие методов и технологий работы педагога, уникальность неповторимость личности каждого ребенка делают невозможной работу педагога без творческой компоненты, без проявления креативности и опоры на воображение. Воображение используется в профессиональной деятельности педагога как для выхода в новые сферы познания психологической действительности, так и для выхода за пределы метода и техники.

Психологический анализ профессионального самосознания студентов-педагогов (учитывавший когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты), показал, что высокий уровень развития всех компонентов является необходимым условием развития профессионального самосознания в целом. Среди психологических условий развития профессионального самосознания в процессе обучения в вузе называются уверенность в себе, ответственность за себя, владение процессом созидания себя исследования были также посвящены выявлению представлений студентов-педагогов о профессионально-важных личностных качествах типичного педагога. Оказалось, что к наиболее значимым качествам относятся коммуникативная компетентность и интеллект. Лишь незначительная часть студентов указала на развитое самосознание, рефлексивность. В число наиболее популярных качеств типичного педагога вошли талант, любовь к детям, профессиональная и личностная культура, оптимизм и т.д. Такой психологический портрет квалифицированного педагога характерен не только для студентов, но и отражает стереотипы массового сознания о качествах специалистов педагогической профессии.

Исследование динамики развития профессионально-перцептивной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки позволило выявить ее составляющие: образ объекта профессиональной деятельности, нормативный образ субъекта профессиональной деятельности и образ Я как субъекта профессиональной деятельности. В качестве личностных и социально-психологических коррелятов развития профессионально-перцептивной культуры студентов-педагогов определены такие, как эмпатия, интеллект, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль и др.

Установлено, что основными причинами выбора профессии педагога для студентов 1-3 курсов являются следующие: любовь к детям, желание общаться с ними (77,4%), познавательный мотив, стремление к самосовершенствованию (48,4%), на третьем месте — интерес к педагогической деятельности, желание стать педагогом (44,6%).

Формирование личности педагога включает принятие целей и ценностей профессиональной деятельности, овладение средствами и способами ее осуществления на основе складывающегося у

студента образа профессионала. Образ профессионала определяет выбор студентами качеств, необходимых педагогу. Среди них гуманистическая направленность, личностные установки, коммуникативность, креативность, целеустремленность. Вместе с тем, студенты чувствуют недостаток в развитии волевых качеств и трудолюбия, способности к саморегуляции и некоторых коммуникативных качеств.

В целом, отмечается, что процесс личностных изменений студентов в рамках профессионального саморазвития рассматривается не столько как цель совершенствования профессиональной деятельности, сколько как средство приобретения качеств субъекта. При этом основными компонентами деятельности по профессиональному самосовершенствованию являются самопознание, самопланирование, самоконтроль и др.

В связи с этим организация профессионального обучения педагога должна строиться таким образом, чтобы создавались максимальные возможности для развития субъектности и самообразования. Самообразование требует овладения студентами специальными приемами работы над собой и приемами организации самостоятельной деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПОДГОТОВКИ**

Е. В. Березкина, г. Москва

### **ACMEOLOGICAL SUPPORT PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF THE HIGHER SCHOOL IN THE PROCESS OF ITS PREPARATION**

E. V. Berezkina , Moscow

Проблема подготовки специалиста занимает первоочередную позицию в жизни общества, поскольку с этим связано развитие всей системы образования. Системные кризисы, случившиеся в разные исторические периоды, показывали, что существующая подготовка специалистов не способна обеспечить практическую поддержку педагогов – профессионалов, и, тем самым, порождали все новые требования к подготовке специалиста. На сегодняшний день подготовка специалистов – педагогов носит знаниевый характер. По мнению Марковой А. К. «от специалиста порой требуется решение большого числа традиционных профессиональных задач (передача знаний, подготовка в вуз), между тем как профессиональные задачи нового времени (развитие у выпускников качеств личности, подготавливающих их к жизни в быстро меняющемся мире) нередко остаются в тени». Таким образом, из этого следует, что в подготовке специалиста отсутствует ориентация на личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей школы как движущей силы в его становлении, а также компонента, который бы учитывал условия и факторы, способствующие личностно – профессиональному росту в ходе всех этапов профессионализации и становления специалиста.

Анализ литературы показывает, что в российской системе образования подготовка специалиста рассматривалась как овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, а также средствами педагогической деятельности. Существует несколько подходов к проблеме его подготовки которые изменялись в зависимости от исторического периода: традиционный, личностно – ориентированный, компетентностный. Вышеперечисленные подходы, на наш взгляд, представляют собой продвижение к акмеологическому подходу к подготовке специалиста, поскольку в его основе лежит компетентность, профессионализм, а также творческое становление личности. Такие ученые в области педагогики, как П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, В. А. и др. заложили основы личностно – ориентированного подхода в понимании подготовки специалиста. По мнению Бугаева Н. В., профессиональная подготовка специалиста должна происходить в тесном сотрудничестве научного и профессионального становления личности. Следует отметить, что в начале становления педагогического образования основная роль уделялась самому специалисту. Приоритетным являлось его профессиональное становление, но в системе подготовки специалиста отсутствовал этот компонент как методологическая основа. Профессионализм специалиста на тот период был связан с глубокой эрудицией, которая

воспитывалась благодаря специально подобранному циклу дисциплин. Также на ее основании воспитывалась личность будущих педагогов.

В дальнейшем концепция подготовки специалиста получила свое развитие в идее личностно-профессионального развития в рамках акмеологического подхода. Мы можем отметить, что это концепция положила начало рассмотрению подготовки специалиста как поэтапное, продуктивное становление его личности. Системно формирующим компонентом для определения качества его подготовки является модель специалиста, которая должна строиться через определение всех личностных компонентов. Такой подход предлагает гибкие технологии, активные, творческие методы в профессиональной подготовке специалиста.

Как отмечает Козиев В. Н. - высший уровень, на котором происходит профессиональное становление молодого специалиста – это уровень творческого саморазвития, когда он выступает как субъект этого развития, прежде всего профессионального.

Дальнейшее углубление изучения подготовки специалиста позволило представить процесс подготовки специалиста с точки зрения его восхождения к вершине личностно – профессионального развития и овладением профессиональным мастерством с помощью создания образовательной среды. Такое понимание разрабатывается в рамках акмеологического подхода. Его разработкой занимаются такие ученые, как А.А.Бодалев, А.А.Деркач, О. С. Анисимов, В.Г. Зазыкин, В.Н.Маркин, А.К.Маркова и др.

Акмеологический подход предполагает в качестве обязательного условия исследование личности прежде всего как активного субъекта деятельности, который создает условия успешной самореализации, решения возникающих и поставленных им самим задач. Также он предполагает выявление условий мобилизации у человека труда установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности.

При этом подходе внимание акцентируется на самой личности и блоке важнейших профессионально значимых личностных качеств, которые формируются в процессе подготовки и профессионального совершенствования, навыки самоуправления, приобретения опыта профессиональных действий в нестандартных ситуациях взаимодействия, установки к взаимодействию. Учет личностно-профессиональных качеств позволяет развивать установку на личностно-профессиональное самосовершенствование путем познания своих возможностей и правильной самооценки достигнутого уровня профессионального мастерства.

Следует отметить, что подготовка специалиста в рамках акмеологического подхода понимается как развитие профессионала: становление человека как субъекта, квалифицированного специалиста, зрелой личности.

Целью подготовки специалиста становится наиболее полная реализация себя, своих потенциальных возможностей, поэтапное становление профессионализма. Профессионализм как интегральная психологическая характеристика специалиста имеет сложную иерархическую структуру. Для достижения вершин профессионализма необходимо определить индивидуальные стратегии и траектории движения к профессионализму. Основным содержанием при достижении профессионализма специалиста является выявление акмеологических условий и факторов развития профессионала. Акмеологические условия представляют собой те значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности. Акмеологические факторы - основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Личностно-профессиональное развитие определяют как непрерывный процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализма, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях.

В целом личностно-профессиональное развитие предполагает:

- эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, изменение потребностей, актуализация мотивов достижения, возрастание потребности в саморазвитии);
- приобретение опыта и повышение квалификации;
- развитие сложных частных способностей;
- развитие профессионально важных психологических качеств;
- развитие личностно-деловых качеств (организованности, исполнительности, инициативности, дисциплинированности, нормативности поведения);

– развитие акмеологических инвариант профессионализма (антиципации, саморегуляции, образной сферы, и др.).

Необходимо отметить, что в ходе овладения профессиональным мастерством акмеологический подход в подготовке специалиста позволяет выявлять психолого-акмеологические механизмы реального достижения оптимума в будущей профессии, принципы саморегуляции и самоорганизации, присущие будущему специалисту как субъекту.

Таким образом, мы можем сказать, что акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития в процессе подготовки преподавателя высшей школы является необходимой составляющей учебного процесса в школах и высших учебных заведениях. По мнению Н.Н. Обухова и Н. С. Копейна, акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития специалиста в процессе подготовки должно основываться на психологическом просвещении студентов и преподавателей, индивидуальном психодиагностическом обследовании студентов, а также определении стратегии индивидуальной учебной и воспитательной работы с обучаемыми. Е.М. Дубовская и О.А. Тихомандрицкая в высшей школе выделили две стратегии психологического обеспечения: психологическое консультирование и проектирование. А. К. Колеченко пишет, что цель психологического обеспечения педагогического процесса заключается в том, чтобы сделать процесс обучения и развития специалиста более эффективным, гуманным, демократичным при уменьшении как физических, так и психических, временных затрат со стороны педагогов и учащихся. По мнению Князева А. М. акмеологическое обеспечение в процессе подготовки специалиста должно реализовываться в следующих направлениях:

- обеспечение обучения;
- обеспечение воспитания;
- обеспечение профессионального становления и самоактуализации в профессиональной деятельности постоянного и переменного состава;
- обеспечение деятельности профессорско-преподавательского состава;
- обеспечение деятельности студентов;
- обеспечение развития;
- обеспечение здоровьесбережения.

Основываясь на определении Катаевой Л. И., мы можем сказать, что акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы представляет собой комплекс мероприятий, направленных на учет индивидуально-психологических и личностных особенностей специалиста на всех этапах его профессионального становления. В этой связи следует подчеркнуть, что специалист в ходе своей профессиональной подготовки, по Марковой, проходит 5 уровней:

- 1) допрофессионализм включает этап первичного ознакомления с профессией;
- 2) профессионализм состоит из трех этапов: адаптации к профессии, самоактуализации в ней и свободного владения профессией в форме мастерства;
- 3) суперпрофессионализм также состоит из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого самопроектирования себя как личности;
- 4) непрофессионализм — выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;
- 5) послепрофессионализм — завершение профессиональной деятельности

По мнению А. А. Деркача, полная и всесторонняя профессиональная самореализация возможна только при оптимально выстроенной траектории личностно- профессионального самосовершенствования и должностного роста.

Таким образом, мы можем сказать, что учет стадий профессионального становления в ходе подготовки специалиста позволяет наиболее оптимально выстраивать индивидуальную траекторию развития для наиболее эффективного становления. Показателем развития индивидуальной траектории является акмеологическая среда, как движущая сила, которая определяет индивидуальную траекторию развития самого специалиста.

Система акмеологического сопровождения должна строиться на следующих принципах: социально-личностной актуальности карьерного роста, вариативности содержания акмеологических технологий, вариативности содержания акмеологических технологий; нелинейности; обращенности к саморазвитию; динамичности; диалогичности; рефлексивного

управления; расширения функций субъекта; положительной мотивации; непрерывности, лоступательности; индивидуализации; активизации резервных возможностей; полифункциональности.

Исходя из вышеперечисленных принципов система акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы в процессе его подготовки состоит из следующих компонентов: содержательного и дидактического. Содержательный компонент выступает как акмеологический механизм профессиональной самореализации специалистов, обеспечивающих овладение:

акмеологическими средствами самоактуализации, самопознания и самосовершенствования; эмоциональным опытом личностно-профессионального самосовершенствования;

опытом ценностного отношения к карьере как к акмеологическому механизму профессиональной самореализации.

Содержание акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы должно обеспечивать формирование следующих личностных качеств:

в мотивационной сфере - стремление к достижению успехов в правленческой деятельности, потребность в творческой ?|юфессиональной самореализации, целеполагание самостоятельного карьерного роста;

в интеллектуальной сфере - креативность мышления, обучаемость, творческое воображение;

в эмоциональной сфере - умение управлять собственными эмоциональными состояниями в процессе личностно-профессионального самосовершенствования и карьерного роста;

в волевой сфере - настойчивость, целеустремленность в деятельности, способность преодолевать трудности;

в предметно-практической сфере - творческие способности, способности самостоятельно делать выбор, принимать решения;

в сфере саморегуляции - умение управлять собой в состоянии шнека, анализ своих творческих актов;

Дидактический компонент системы акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития преподавателей высшей школы выстраивается как целостная совокупность двух взаимосвязанных видов самопреобразующей деятельности специалистов. Эти виды самопреобразующей деятельности вместе представляют процесс карьеры как акмеологического механизма профессиональной самореализации кадров управления. Эффективность данного процесса обеспечивается способностью руководителя воспринять, осознать, усвоить, систематизировать и уметь применить на практике акмеологические знания.

Дидактический компонент системы акмеологического сопровождения обеспечивает становление у специалиста функций субъекта самопреобразующей деятельности.

Таким образом, мы можем сказать, что акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития преподавателя высшей школы в процессе его подготовки позволяет представить этот процесс как систему разветвляющихся во времени личностно-профессиональных качеств, способствующих достижению высокого профессионального мастерства, а также конкурентоспособности специалиста.

К СОДЕРЖАНИЮ

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПАТЕРНАЛИЗМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК  
АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА:  
КОГЕРЕНТНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Т.И. Бонкало, г. Коломна

**SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL PATERNALISM OF SCHOOL AND FAMILY AS  
AKMEOLOGICAL SPACE OF DEVELOPMENT OF THE CHILD:  
THE COHERENTLY- SYNERGETRICAL APPROACH**

T.I.Bonkalo, Kolomna

В настоящее время, в связи с трансформацией модели семьи и реформированием системы образования, проблема построения оптимальных для создания акмеологического пространства становления ребенка взаимоотношений между школой и семьей как отношений между двумя центральными институтами воспитания, обучения и развития представляется весьма значимой и актуальной. Смещение их функций, начавшееся в 20-е годы XX века, в связи с провозглашением приоритетной роли общественного воспитания и игнорированием естественного и закономерного влияния особенностей семейного функционирования на формирование личности ребенка, привело к зарождению и развитию непримиримых противоречий во взглядах на сущность, цели и содержание деятельности школы и семьи, а попытки разрешения этих противоречий на практике не смогли достичь ожидаемого эффекта. Сложность практического решения обозначенной проблемы заключена в том, что современная наука не располагает обоснованными и экспериментально подтвержденными сведениями о специфике, закономерностях и механизмах формирования и развития между школой и семьей определенных отношений, детерминированных воздействием сложного комплекса психологических и социальных субъективных и объективных факторов.

Специфика семейно-школьных отношений состоит в том, что эти отношения формируются на основе базовой, объективно существующей и значимой потребности ребенка в помощи и поддержке со стороны взрослых, и потому они могут быть определены как патернализные отношения, в силу лексического значения слов «патерналичный» и «патернализм».

В современных исследованиях патернализм рассматривается как социальный институт (Н.В. Шушкова), как общественная система (М.Н. Афанасьев, В.В. Радаев), как культурологическая традиция (Б. Дик, С.А. Литвина, А. Моль, Г. Морган и др.), как ценностная ориентация (Ю.Н. Лапыгин, Дж. Милль, Д. Томпсон, Н. Чайковская, Я. Эйдельман), как установка (Е.Н. Белинская, С.А. Литвина, О.А. Тихомандрицкая) и как особая форма управления, регулирующая гражданские (Б. Арици, М.Н. Афанасьев, З. Бауман, Л. Бразт, Дж. Вилсон, М. Гласс, Дж. Фокс и др.) и производственные (П. Акерс, Д. Блэк, А. Грин, И. Радавич, П.В. Романов, С. Чанг и др.) отношения.

Несмотря на многообразие дефиниций патернализма, в исследованиях разных наук сложилась определенная научная традиция, согласно которой патернализм рассматривается как явление, основанное на проекции модели семьи со строго иерархизированной структурой отношений. В связи с чем и выделяются два сущностных признака патернализма – зависимость и жесткая иерархия. Однако на подобную трактовку феномена патернализма оказало существенное воздействие неструктурированное обыденное представление, которое связано с особенностями национальных традиций. Традиция же основана на смешении осознанных и неосознанных элементов. Неосознанными элементами здесь могут выступать установки, стереотипные представления, привнесенные в коллективное сознание по каналам архетипической памяти, хранящей следы паттернов внутрисемейных и, в частности, детско-родительских отношений в виде своеобразных исторических семейных сценариев. Обыденное сознание обусловило вполне объяснимое, но при этом содержательно неоправданное формирование одностороннего представления о явлении патернализма. Патернализм как социально-психологический феномен не может быть сведен к его одностороннему пониманию: это многоаспектное социально-психологическое явление, основанное на проекции семьи со сложными и вариативными складывающимися в ней межличностными отношениями.

Абстрагируясь от неструктурированного обыденного представления и опираясь на лексическое значение слова «патерналичный», мы понимаем под социально-психологическим



патернализмом школы и семьи объективно существующую социально-психологическую реальность, отражающую отношения, складывающиеся между школой, семьей и детьми в процессе параллельно или совместно осуществляемой патернальной деятельности взрослых, направленной на удовлетворение существенной потребности ребенка в их помощи, поддержке и защите.

Источником формирования патернальных отношений становится базовая потребность ребенка в помощи и поддержке со стороны взрослых, удовлетворение которой зависит как от сознательно организованных действий родителей и учителей, так и от общей психологической атмосферы в школе и семье. При осуществлении разными субъектами деятельности по оказанию помощи одному и тому же ребенку формируются определенные психологические связи и взаимосвязи, развивающиеся в процессе непосредственного и опосредованного взаимодействия. Отношения, запускающие процесс взаимодействия, формируются на основе оценки патернальной деятельности каждого из ее субъектов. Ребенок, школа и семья познают и рационально оценивают действия и отношения друг друга и эмоционально реагируют на них, при этом оценочные суждения родителей и педагогов могут быть как результатом осознанной познавательной деятельности при непосредственном взаимодействии, так и опосредованы оценкой ребенка. При опосредованном взаимодействии родители интерпретируют оценки и самооценки ребенка в зависимости от особенностей их родительского отношения. В результате между школой и семьей достигается или не достигается согласие в осознанной патернальной деятельности друг друга, а также согласие или несогласие самого ребенка как субъекта своего развития с действиями, адресованными ему. Субъективность восприятия социальной ситуации взаимодействия и его оценки детерминируют принятие или непринятие школой того внутреннего пространства семьи и(или) семьей того внутреннего пространства школы, где ребенок развивается и формируется как личность. Возникает потребность либо в помощи и поддержке со стороны партнерского субъекта, либо помочь и поддержать, привлечь его к решению проблем ребенка.

Особенности объективно складывающихся и субъективно воспринимающихся патернальных отношений определяют характер патернальной деятельности субъектов и одновременно развиваются и изменяются в процессе соответствующей деятельности. Формируется сфера отношений – социально-психологический патернализм как новое интегрированное социально-психологическое образование – полифункциональная общность взрослых и детей, создающая особое пространство, в процессе освоения которого ребенок развивается и формируется как личность. Те сферы школьно-семейных отношений, где реализуются патернальные потребности их субъектов, есть функции патернализма, которые могут выполняться полностью, или частично, или вовсе не выполняться, в соответствии с чем и патернальные отношения школы и семьи могут быть как оптимальными, нормально функционирующими, так и дисфункциональными.

Патернальные отношения школы и семьи, какую бы форму и какие бы характеристики они ни принимали в силу закономерности взаимодействия и взаимовлияния формирующих механизмов (когнитивно-эмоциональных, когнитивно-аналитических, когнитивно-перцептивных), изначально обладают определенным отношенческим ресурсом – потенциальными возможностями, которые могут быть реализованы вследствие адекватного действия регуляционных (мотивационный и ценностный обмен, мотивационное вовлечение) и ресурсообразующих (патернальная идентификация, действенная эмпатия, толерантность, конгруэнтность и кооперация) процессов.

Социально-психологический патернализм школы и семьи представляет собой единое целое, которое больше суммы своих частей, поэтому уместно говорить о том, что его сущность составляет социально-психологический синергетизм как система закономерностей и механизмов, связующим звеном которой выступает синергичность. Социально-психологический синергетизм патернальных отношений школы и семьи проявляется в действии механизма синергетической интеграции и дезинтеграции; формирования самоорганизующейся системы созидющих или разрушающих изменений патернальных отношений и синергетического эффекта (прямого или обратного).

Под синергетической интеграцией понимаются последовательно реализуемые процессы дифференцированного, взаимодополняемого и взаимоусиливающего воздействия, осуществляемые школой и семьей в целях оказания помощи ребенку в решении его собственных проблем. При решении проблем ребенка деятельность школы и деятельность семьи неизбежно сталкиваются с потребностями самого ребенка. То, как интегрируются потребности каждого из

субъектов патернализма, и есть сущность механизма синергетической интеграции. Эффективность работы такого механизма обусловлена наличием доверия, взаимного уважения, конгруэнтности между работниками школы и членами семьи, обеспечивающие достижение согласия между ними и запускающего механизм совместного поиска интегрированного решения проблемы.

Преимущество интеграции в конечном итоге проявляется в синергетическом эффекте, обусловленном системными свойствами нового образования. Под синергетическим эффектом социально-психологического патернализма школы и семьи понимается эффект, когда результаты их совместной патеральной деятельности с четким осознанием ее целей, задач и функций превышает сумму их дифференцированных деятельностей. Закономерность действия механизма синергетического эффекта подтверждается наличием многофакторной функциональной связи между эффективностью патеральной деятельности школы и эффективностью патеральной деятельности семьи.

Помимо этого, субъектами социально-психологического патернализма являются школа, семья и ребенок. Однако как школа, так и семья, чтобы стать групповыми субъектами патеральной деятельности, должны обладать определенными характеристиками и свойствами, несформированность которых определяет их неоднородность. Следовательно, в процессе их взаимодействия образуются такие связи и взаимосвязи, сочетание которых превышает сумму конечного множества единичных субъектов патернализма. Таким образом, закономерность синергетического эффекта обусловлена еще и сложным взаимодействием и взаимосвязью различных компонентов патеральных отношений субъектов патернализма.

Синергетический эффект социально-психологического патернализма, являясь закономерно обусловленным, может быть как прямым, так и обратным. Прямой (положительный) синергетический эффект будет иметь место там, где патернализм характеризуется высоким уровнем эффективности, проявляющимся в удовлетворенности социально-ценностных потребностей ребенка.

Высокий уровень эффективности социально-психологического патернализма школы и семьи создает особые условия для достижения ребенком вершин своего личностного и социального развития, вершин, являющихся фундаментом, базой его дальнейшего социального становления и социальной зрелости. Такие условия и есть то акмеологическое пространство, в котором проявляется потребность и готовность ребенка к самосовершенствованию, саморазвитию и самоактуализации как высших потребностей человека.

С целью поиска способов создания такого акмеологического пространства развития личности ребенка, обусловленного эффективным социально-психологическим патернализмом школы и семьи, были проведены теоретические, эмпирические и экспериментальные исследования, выполненные в рамках разработанного социально-психологического подхода, в основе которого лежит синтез методологии социальной психологии и синергетики. Разработанный подход позволяет рассматривать патернализм как социально-психологическую систему взаимоотношений, обладающую свойствами системности, бинарности, когерентности и синергичности. Системность проявляется во взаимосвязи и взаимообусловленности всех элементов и компонентов системы, бинарность – в упорядоченности и одновременно хаотичности протекающих в ней процессов, в их повторяемости и непредсказуемости, когерентность – во взаимоналожении и взаимонаправленности организованных и самоорганизующихся процессов, а синергичность – в их взаимоусилении или взаимоослаблении. Помимо этого, для когерентных систем, согласно синергетической теории, характерна нелинейная реакция на воздействие, специально организованное и адекватное собственным системным тенденциям, в силу чего сущностные характеристики социально-психологического патернализма школы и семьи могут быть осмыслены через со-организованную деятельность его субъектов, запускающую соответствующие синергетические эффекты.

Результаты анализа культурно-исторического развития когерентной социально-психологической системы патеральных отношений школы и семьи, а также данные эмпирического исследования, ориентированного на выявление актуального состояния ее элементов, позволяют говорить о том, что на современном этапе развития общества данная система находится в точке своей бифуркации, что ее социально-психологическая энтропия, понимаемая как несовпадение смысловых и мотивационных полей, разобщенность взглядов, ценностей и потребностей как отдельных, так и совокупных субъектов, имеет высокую степень. Из хаоса, вызванного процессами деиерархизации, должна развиваться новая система, вбирающая в себя элементы как модели «семья – помощник школы», так и модели «школа – помощник семьи».

Неизбежность и закономерность взаимоналожения и взаимопроникновения этих двух моделей обосновывает целесообразность рассмотрения социально-психологического патернализма школы и семьи как системы, где незначительное внешнее воздействие, организованное адекватно тенденциям собственного саморазвития, оказывает большее стабилизирующее влияние, чем воздействия, характерные для уже разрушенных моделей системы. Следовательно, путь уменьшения социально-психологической энтропии состоит в ценностно-ориентационном единстве школы и семьи, в росте их взаимосвязи и в согласованности их совместной патерналиной деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в его личностном и социальном развитии. При этом для достижения негэнтропийности системы необходимо учитывать и тот факт, что в процессе одновременно осуществляемой патерналиной деятельности как у школы, так и у семьи возникают определенные потребности в помощи и поддержке друг друга, и удовлетворение этих потребностей и есть путь достижения аттрактивности, уравновешенности системы, создание ее идеальной модели.

В результате исследований был выявлен и тот факт, что индикатором и регулятором патерналиных отношений школы и семьи выступает система деятельности школы, направленная на оказание помощи семье в воспитании ребенка. Система ее деятельности и есть то организационное, что, накладываясь на самоорганизующееся, может привести к повышению уровня эффективности социально-психологического патернализма школы и семьи, обеспечивающего создание акмеологического пространства развития личности ребенка. При этом сама деятельность школы должна иметь когерентно-синергетическую направленность. Процессы контактирования (устные, письменные, непосредственные и опосредованные) с семьями учащихся и недирижерская, безоценочная и нарративная помощь семье в воспитании ребенка накладываются друг на друга и осуществляются в процессе взаимоусиливающей со-организованной деятельности всех субъектов образования. Патерналиная деятельность школы позволяет оптимизировать внутрисемейные отношения, в связи с чем запускаются механизмы синергетических эффектов. В результате оптимальные патерналиные отношения школы и семьи, характеризующиеся удовлетворенностью патерналиных потребностей, отсутствием межгрупповой конфликтности, согласованностью действий, конгруэнтностью и субъектностью, стимулируют действие механизма их синергетической интеграции, обеспечивающего достижение прямого (положительного) синергетического эффекта.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Н.М. Борозинец, г. Ставрополь

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AMONG YOUNG TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

N.M.Borozinets, Stavropol

Формирование профессиональной компетентности начинающих преподавателей - проблема сложная и многогранная. Исследования в области психологии, педагогики и частных методик были направлены на совершенствование содержания и форм обучения, усиление активизирующего влияния методов и средств обучения на деятельность обучаемых с целью, формирования их профессиональной компетентности.

В этом направлении достигнуты определенные положительные результаты. Психологический аспект проблемы формирования профессиональной компетентности нашел отражение в работах А.С.Батышева, В.В.Давыдова, Ю.В. Васильева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.Т.Иваницкого, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, В.А. Якунина и др.

В психолого-педагогических исследованиях освещены различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности: формирование активной личности (Д.Б. Богоявленская, В.К. Елманова, В.И. Хальзов, Ю.А. Шаранов, В.Я Кикоть), мотивация как

проявление потребностей личности (В.Н. Бешенцев К.К. Платонов С.А. Расчетина Л.А. Ярославова), познавательные процессы личности (М.А. Алексанян, И.Я. Лернер), деятельностный подход в обучении (А.С. Батышев, М.А. Давыдова, В.В. Давыдов, В.Я. Кикоть, Н.В. Кухарев, Р.С. Немов) и др.

Дидактический аспект проблемы формирования профессиональной компетентности нашел отражение в исследованиях В.Н. Бешенцева, А.А. Вербицкого, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Кваши, О.М. Латышева, В.Я. Слепова, В.И. Хальзова, В.А. Якунина и др.

Выявление и создание педагогических условий, которые существенно влияют на процесс формирования профессиональной компетентности начинающих преподавателей, определяется совокупностью внешних и внутренних предпосылок и факторов. Внутренними предпосылками процесса развития профессиональной компетентности становятся требовательность к себе, нежелание останавливаться на достигнутом, самокритичность; внешними - включение человека в разнообразные виды деятельности, решение задач высокого уровня трудности и нового содержания (И.А. Гетманская и др.). Кроме того, условия формирования профессиональной компетентности начинающих преподавателей вуза детерминированы пространственными, временными, профессиональными и социальными факторами, которые в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют его. Поэтому к условиям, влияющим на формирование профессионально-педагогической компетентности начинающих преподавателей в вузе, мы относим следующие:

1. Создание безопасной формирующей среды.

Применительно к нашему исследованию, мы будем использовать термин «формирующая среда», поскольку в данном случае в качестве основных субъектов среды выступают взрослые люди (начинающие преподаватели), обладающие достаточно высоким уровнем профессионализма в других сферах, но не обладающих профессиональной педагогической компетентностью, нуждающиеся в ее формировании.

Под безопасной формирующей средой мы понимаем среду взаимодействия, свободную от проявления психологического давления, имеющую референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующуюся преобладанием гуманистической центрации у участников и отражающуюся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов.

Безопасная формирующая среда, на наш взгляд, выступает как эффективное межличностное взаимодействие, способствующее становлению профессионально компетентной личности начинающего преподавателя.

Наполняя содержанием понятие «безопасная формирующая среда» и учитывая специфику высших учебных заведений, мы пришли к выводу о том, что ее существенными признаками будут являться:

- создание благоприятных учебно-материальных, санитарно-гигиенических и других условий для совершенствования преподавателями педагогических умений во всех сферах профессиональной деятельности;
- учет индивидуальных особенностей начинающих преподавателей в процессе психолого-педагогической подготовки;
- сплочение коллективов кафедр и формирование их нацеленности на высокое качество преподавания учебных дисциплин;
- создание благоприятного морально-психологического микроклимата для педагогической деятельности;
- предоставление возможности получать индивидуальную помощь начинающими преподавателями в овладении педагогическими умениями (наставничество);
- предоставление свободного доступа к информации;
- разработку гибкой системы материального и морального стимулирования качественного педагогического труда;
- выделение преподавателям достаточного времени для качественной подготовки к занятиям;
- построение оптимального режима труда и отдыха.

Безопасная формирующая среда, на наш взгляд, выступает как эффективное межличностное взаимодействие, способствующее становлению профессионально компетентной личности начинающего преподавателя. Мы согласны с Л.И. Новиковой, Л.Н. Куликовой, Н.Л. Селивановой, рассматривающих коллектив не как инструмент подавления, подчинения личности, а как среду возвращения своего индивидуального начала. Только во встрече с Другими человек может реализовать себя как уникальную, целостную личность. Для наиболее эффективного развития личности в коллективе необходимо организовывать и поддерживать помогающие отношения, реализующиеся в коммуникативных правах личности в образовательном пространстве (С.Л. Братченко).

## 2. Научно-методическое сопровождение начинающих преподавателей.

Исходным положением для формирования теоретических основ в научно-методического сопровождения является личностно-ориентированный подход, в логике которого развитие понимается нами как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций путем профессионального становления. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями и внутренними ценностями индивида.

Сопровождение трактуется нами как помощь субъекту в создании ориентационного поля развития, в становлении ответственности за собственные действия. При осуществлении возможности выбора различных альтернатив профессионального становления индивидом необходимо оказание своевременной помощи в различных проблемных ситуациях и совместное построение и прогнозирование перспектив дальнейшего профессионального развития специалиста.

Опираясь на концептуальные положения психологического сопровождения профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер), мы определяем следующие функции научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности начинающих преподавателей:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального роста (начального этапа профессиональной адаптации, профессионализации и т.д.);

- проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов развития собственной профессиональной компетентности;

- психолого-педагогическое компетентное и корректное оказание помощи личности в преодолении трудностей профессионального развития;

- профилактика появления профессиональных деформаций и своевременное оказание помощи в преодолении кризисных периодов профессионального развития;

- отслеживание позитивных изменений в развитии профессиональной компетентности начинающего преподавателя.

Результатом научно-методического сопровождения развития профессиональной компетентности начинающего преподавателя является достижение более высокого уровня развития его профессиональной компетентности в целом и более высокого уровня развития определенных частных компетенций, суммарно и качественно представляющих компетентность общую.

## 3. Профессионально-личностное развитие начинающих преподавателей.

Актуализация профессиональной компетентности педагога имеет свои особенности, обусловленные спецификой ее деятельности: педагог практически всегда осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладает запасом субъектного (личного и профессионального) опыта, имеет определенный уровень профессиональных знаний и умений. Это является основанием для самоанализа и целеполагания в собственной образовательной и самообразовательной деятельности.

Мы считаем, что формирование профессиональной компетентности начинающего преподавателя должно быть нацелено на развитие таких профессионально-личностных качеств как:

- положительная мотивация к педагогической деятельности;
- ценностное отношение к педагогической профессии, ответственное и творческое отношение к делу;
- самооценку, рефлексивность;
- стойкость мировоззренческих позиций, принципиальность, активность в общественно-политической жизни подразделения, части;
- нравственная чистота, честность, правдивость, трудолюбие, скромность, достойное поведение;

- деловитость, практическая сметка, умение своевременно заметить и поддержать все новое, передовое;
- дисциплинированность, исполнительность, целеустремленность, инициативность, выдержку, самообладание, настойчивость, смелость;
- тактичность, высокая требовательность в сочетании с заботой, справедливостью и уважением личного достоинства курсантов;
- отсутствие мнительности, раздражительности, вспыльчивости и высокомерия;
- педагогическое мышление и педагогическое мастерство.

Поэтому задачами работы по формированию профессионально-личностных качеств у начинающих преподавателей в структуре профессиональной компетентности, на наш взгляд, являются:

- становление мировоззрения, ценностных ориентации, убеждения, соответствующих задачам обновления высшего профессионального образования (установки на демократизацию, гуманизацию, оптимальные результаты деятельности и т.п.);
- активизация мотивов творческой деятельности (потребности в познании, с самореализации, в творческом характере труда);
- развитие устойчивых качеств личности (эмпатии, рефлексии, толерантности, коммуникабельности, педагогического такта и т.д.);
- развитие критического стиля мышления;
- развитие педагогической техники, исполнительского мастерства, артистизма;
- развитие способностей к самопознанию и самореализации;
- выработка педагогического кредо, позиции.

Решение очерченного круга задач будет способствовать развитию важнейшего компонента профессиональной компетентности – личностного.

#### 4. Активизация самоуправления педагогическим совершенствованием.

Общепринятым является тот факт, что проблема самоуправления — неотъемлемая часть подготовки специалиста любого профиля, так как является основой процесса обучения профессионального роста.

С точки зрения многих ученых (А.Я. Арет, А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, И.Ф. Харламов) самоуправление в профессиональной деятельности представляет динамичный управляемый процесс функционирования педагогической системы, который состоит из самовоспитания, самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

В качестве организационных мероприятий по формированию самоуправления педагогическим совершенствованием преподавателей в области профессионально-педагогической деятельности целесообразно рассматривать:

- глубокое изучение и осознание современных требований к качеству педагогической деятельности преподавателей высшей профессиональной школы, их педагогическому профессионализму как личностному образованию;
- сравнительная критическая самооценка эффективности своей педагогической деятельности и демонстрируемого при этом педагогического профессионализма;
- планирование работы по педагогическому саморазвитию, выработка программы (плана) и правил самосовершенствования;
- изучение теории, технологии и методики самосовершенствования в области педагогического мастерства, ознакомление с передовым опытом педагогического саморазвития выдающихся педагогов, лучших преподавателей вузов и овладение им;
- активная целенаправленная деятельность по самосовершенствованию самоуправления педагогическим совершенствованием профессионализма педагогической деятельности.

Таким образом, рассматривая педагогические условия эффективности реализации психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей вуза, мы пришли к выводу, что только комплексное создание условий дает возможность успешного формирования их профессионально-педагогической культуры и системе высшей профессиональной школы.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА**

Г.Г. Вербина, г. Чебоксары

### **ACMEOLOGIC AUTHOR'S PROGRAMME OF DEVELOPMENT OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL HEALTH**

G.G. Verbina, Cheboksary

Анализ существующих подходов и исследований, посвященных проблеме сохранения и укрепления профессионального здоровья указывает на связь с неумелой организацией умственного и физического труда специалистов, с отсутствием "техники личной работы", с нарушением элементарных норм психогигиены и психопрофилактики, что позволяет констатировать, что большая часть специалистов России не владеет в полной мере акмеологическими и психологическими технологиями сохранения и укрепления профессионального здоровья, в связи с чем назрела необходимость разработки акмеологической программы развития профессионального здоровья специалиста.

Разработка акмеологической авторской программы развития профессионального здоровья специалиста базировалась на обобщении отечественного опыта в области организаций и функционирования психологической службы в системе образования (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, Б.Б. Коссов, А.И. Крупнова, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.Н. Обозов, А.М. Прихожан, Н.М. Пейсахов, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, Н.И. Рейнвальд и др.), на промышленных предприятиях (Г.М. Андреева, Л.Я. Гозман, Л.А. Дергачев, Ю.В. Микадзе, Т.Н. Мартынова и др.).

Проведенный анализ дает представление о том, что только в акмеологической среде создаются условия, обеспечивающие развитие на высоком уровне активности, саморегуляции, самоконтроля, рефлексии, ответственности, самоорганизации, самосовершенствования, социальной зрелости и других новообразований личности этапа взрослости, которые способствуют эффективному развитию профессионального здоровья специалиста. Эти новообразования находят свое отражение в содержании параметров, с помощью которых можно описать акмеологическую среду. Было выявлено, что к таким параметрам относятся:

- ценности, обеспечивающие возможность принятия ответственности за развитие профессионального здоровья;
- установки на активное развитие профессионального здоровья, непрерывное образование и самообразование, с целью повышения здоровьесберегающей компетентности, совершенствование и продвижение к акме;
- отношения, обеспечивающие возможность построения и перехода от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям на основе принципов гуманизма, толерантности, ответственности, социальной зрелости и т.д.
- профессиональные образы, обеспечивающие возможность на основе личностной рефлексии, адекватной самооценки совершенствовать и осуществлять коррекцию профессионально значимых личностных характеристик, повышение здоровьесберегающей компетентности, способов поведения, отражающих оптимальный образ специалиста в соответствии с требованиями профессии и социальным заказом общества к подготовке будущего специалиста, идеальным образом деятельности, интернальной и интегральной личности.

Установлено, что важную роль в активизации психофизиологических личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное развитие профессионального здоровья специалиста, выполняет психолого-акмеологическое сопровождение. Это находит свое отражение в общих задачах, которые решаются специалистами службы психолого-акмеологического сопровождения: содействие реализации государственной программы здоровья граждан России, сбалансированному развитию у личности профессионального здоровья посредством ее активизации к самопознанию, самоорганизации, саморегуляции и самосовершенствованию; проектирование развивающей среды в общеобразовательных учреждениях, вузах, на предприятиях, позволяющей активизировать самопознание, саморазвитие, саморегуляцию и самосовершенствование специалистов; содействие в осознании ответственности за свою жизнь и свое здоровье; психологизация и акмеологизация

среды как фактора успешности сбалансированного развития профессионального здоровья специалиста; разработка акмеограмм и составление программ здоровьесберегающей компетентности и личностно-профессионального совершенствования; психолого-акмеологическое обеспечение системы подбора, расстановки, переподготовки и повышения квалификации специалистов различных категорий и уровней.

Выдвинутые задачи обеспечивают понимание того, что в результате психолого-акмеологического сопровождения процесса развития профессионального здоровья личности, с одной стороны, происходит выявление ее психофизиологических резервных возможностей в целях активизации имеющегося потенциала, с другой - активизация содержательных характеристик всех структурных компонентов акмеологической среды.

Реализация идей психолого-акмеологического сопровождения наиболее эффективно может осуществляться в общеобразовательных школах (особенно на этапе выбора профессии), а также при обучении в вузах и в момент включения в систему повышения квалификации, когда субъект психологически готов расширять систему социальных связей и отношений, что обусловлено специфическим содержанием, задачами деятельности психологов и акмеологов.

Таким образом, нами были учтены виды, типы и роль акмеолого-психологических знаний и интегративного подхода при разработке акмеологической авторской программы развития профессионального здоровья специалиста. С учетом поставленной цели и выделенных нами задач представлена структура и взаимосвязь элементов этой программы. Выделены основные составляющие - блоки программы: в первом блоке поставлена задача - самопознания и психодиагностика, изучение наличного и желательного уровней процесса развития профессионального здоровья специалиста: акмеологические критерии и показатели, уровни, условия и факторы оптимизации процесса развития профессионального здоровья специалиста, теоретический и практический модули; во втором - формирование совершенного уровня профессионального здоровья. Теоретический модуль включает в себя знания из различных областей психологии (социальной, возрастной, клинической, педагогической, психологии личности, психологии здоровья и др.), физиологии, акмеологии, педагогики, социологии и др., адаптированные к нуждам сохранения и укрепления профессионального здоровья и профессиональной деятельности специалистов различных категорий и уровней. Эти знания и служат основой для разработки и рекомендации конкретных видов здоровьесберегающих технологий для эффективного развития профессионального здоровья специалистов, для саморазвития и самосовершенствования. Практический модуль позволяет специалисту познать свои потенциальные и реальные возможности, реализовать личностный и профессиональный ресурсы, освоив необходимые здоровьесберегающие приемы, навыки, умения, техники, технологии и копинг-стратегии. Объектами технологизации являются социокультурная среда, личность, деятельность, их взаимодействие, что и определяет содержание, направленность, предназначение технологий для эффективного развития профессионального здоровья специалиста.

В рамках диагностики наличного уровня развития профессионального здоровья специалиста, мы предлагаем: систематическое психодиагностическое обследование в целях выявления психофизиологических, индивидуально-психологических и личностно-профессиональных особенностей специалистов, изучение отношения к здоровью, ценностных ориентаций, типа темперамента, эмоциональной сферы специалиста и прогнозирования дальнейшего развития профессионального здоровья специалиста; акме-психологическое консультирование с целью выработки индивидуальных рекомендаций развития профессионального здоровья и повышения уровня здоровьесберегающей компетентности; акмеологическая психокоррекционная работа с использованием здоровьесберегающих технологий и акмеологических технологий формирования «акме»; социально-психологическая работа с целью разработки комплекса мероприятий, поддерживающих стремление к принятию ответственности за свое профессиональное здоровье и жизнь, к самосовершенствованию и саморазвитию. Все перечисленные виды акме-психологической работы со специалистами мы выделяем в качестве психолого-акмеологического сопровождения процесса развития профессионального здоровья специалиста, которое должно реализовываться в контексте требований жизни и их профессиональной деятельности.

Психодиагностическое обследование должно быть направлено на помощь специалистам в самопознании и знании особенностей развития своего профессионального здоровья, на индивидуализацию дальнейшего здоровьесберегающего сопровождения на основе изучения



психофизиологических особенностей его личности, ценностных ориентаций и эмоциональной сферы.

Основными целями психодиагностической работы являются:

1. Диагностическая (изучение наличного уровня индивидуально-психофизиологических особенностей личности, наличного уровня развития профессионального здоровья специалиста); 2. Информационная (информирование специалиста о полученных результатах); 3. Прогностическая (прогнозирование эффективное развитие профессионального здоровья специалиста).

Предметом исследования в данном случае являются психофизиологические особенности специалиста, отношение к здоровью, ценностные ориентации, эмоциональная сфера специалиста, психологическая структура его профессиональной деятельности, включающая в себя диагностику: ведущих ценностных ориентаций специалиста, типа темперамента, отношения к здоровью, индивидуальных, характерологических черт личности; адекватности самооценки; эмоциональной устойчивости и др.

По итогам психодиагностического исследования составляется заключение, в котором описываются общие характеристики специалиста, а также дается прогноз дальнейшего развития его профессионального здоровья. Некоторым специалистам может оказаться достаточным и этого. Некоторым понадобится теоретическая подготовка по вопросам акмеологии и психологии здоровья, курсы лекций и семинаров по отдельным актуальным темам акмеологии и психологии здоровья. Другой части специалистов необходимо будет поработать в качестве участников тренингов и семинаров, обсудить «неудачи и победы», получить консультации. Группе других специалистов необходимо будет «окунуться» в практическое решение своих проблем, а затем обсудить самостоятельные решения, скорректировать их. Некоторым группам специалистов может понадобиться акме-психологические консультации.

Целями акме-психологического консультирования нам видятся:

1. Разработка и выдача каждому конкретному специалисту рекомендаций, составленных на основе данных психодиагностического исследования и направленных на повышение уровня здоровьесберегающей компетентности, на дальнейшее эффективное развитие профессионального здоровья и продуктивное использование психофизиологического личностного потенциала (направляющая цель); 2. Информирование о возможных методах и стратегиях повышения эффективности процесса развития профессионального здоровья специалиста с целью достижения высокого уровня профессионального здоровья (регулирующая цель). Как наиболее эффективные выделяются две формы акме-психологического консультирования: групповое и индивидуальное консультирование. Групповое консультирование может быть как специально организованным, так и являться частью другой программы (например, семинара).

Выбор метода или формы консультирования зависит от задачи консультации, содержания, цели. Так, например, если цель консультирования информационная, в ее содержание входит теоретический аспект рассматриваемой проблемы (например, тема «Акмеологические критерии, показатели и уровни развития профессионального здоровья специалиста»), то включение ее в программу семинара будет оправдано.

Групповая форма консультирования оправдана и в том случае, если ее задачей ставится выработка стратегии оценивания или исследование личности специалиста, предполагающие анкетирование, тестирование и другие эмпирические методы исследования.

Групповая форма консультирования является наиболее эффективной и при психолого-акмеологическом анализе психологических и акмеологических закономерностей развития профессионального здоровья специалиста, поскольку включается дополнительный механизм активности участников, рассматривающих себя как субъекта собственных изменений.

Индивидуальная форма консультирования применяется при решении личных проблем, связанных с развитием профессионального здоровья отдельно взятого специалиста, при теме консультирования, представляющей интерес для конкретного человека.

Принципами психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального здоровья специалиста являются: добровольность, интенция здоровья, желание быть конкурентоспособным, творческая позиция, партнерское общение, психологическое взаимодействие. Принцип добровольности опирается на свободу выбора, в том числе и собственного развития. Для человека, которому свойственно стремление (интенция) к самосовершенствованию, психолого-акмеологическое консультирование может стать психолого-акмеологическим здоровьесберегающим сопровождением. Вместе с тем, ни для одного вида деятельности не может быть готовых «формул» решения проблем. Только при творческой

переработке информации о собственной личности психологические и акмеологические знания не только станут знаниями о себе, но и явятся фактором актуализации личности в принятии ответственности за свое здоровье и жизнь.

Таким образом, акмеологическая парадигма открывает специалисту возможность как совершенствования внутренних ресурсов, так и способности распоряжаться ими в сверхсложных условиях. Самоуправление развитием профессионального здоровья предполагает не только осознание необходимости постоянно за него бороться, но и уверенность в своих возможностях на этом пути, знание себя. Последнее означает, что специалист должен уметь «расшифровать» свое физическое, психическое и эмоциональное состояния и оказывать на них, если потребуется, необходимое воздействие, знать свои наиболее сильные и слабые характерологические особенности, уметь беспристрастно, адекватно оценивать подлинный уровень своих физических и психических возможностей. С нашей точки зрения, управление развитием профессионального здоровья предполагает тренировку собственной психики и тела, раскрытие психофизиологических резервов и их развитие, совершенствование психических процессов (памяти, внимания, воображения и др.), воспитание в себе дисциплины ума и чувств. Специалисту следует учиться активной, осознанной, с ясным пониманием ее целей и характера воздействия психической и эмоциональной саморегуляции, овладению техникой и приемами самовоздействия как неотъемлемого компонента культуры поведения. Ориентация на помощь извне и обращение за ней по каждому поводу к тем или иным специалистам врачебного профиля делает профессионала пассивным, зависимым в решении собственных психологических и акмеологических проблем. Иначе говоря, специалист должен быть уверен в собственных силах, присущих ему возможностях и уметь ими распоряжаться. Уверенность в себе, самоуважение, адекватная самооценка, умение управлять своей психикой и держать ее под контролем, не забывать уделять должное внимание своему телу, помогают специалисту защитить себя от бытовых и профессиональных коллизий, которые встречаются на его жизненном пути.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА**

Г.Г. Вербина, О.Ю. Вербина, г. Чебоксары

## **OPTIMIZATION PROCESS WAYS OF PROFESSIONAL HEALTH DEVELOPMENT OF A SPECIALIST**

G.G. Verbina, O.J. Verbina, Cheboksary

Поиск путей оптимизации процесса развития профессионального здоровья специалиста, путей, позволяющих предупредить возникновение психофизиологических рассогласований личности, которые способны привести к различным срывам и нарушениям жизнедеятельности, к нарушениям сбалансированного развития профессионального здоровья специалиста является одним из приоритетных направлений психолого-акмеологических исследований.

В работах зарубежных и отечественных авторов обобщается и анализируется опыт в области индивидуального психологического консультирования и помощи, содержание и техники консультирования и принятия решений (Г.С. Абрамова, Ю.Е. Алешина, А.Е. Айви, М.Б. Айви, Р.Р. Гринсон, С.А. Капустин, Б. Д. Карвасарский, Р. Мэй, Г.И. Марасанов, В.Ю. Меновщиков, К. Роджерс, Л. Саймек-Даунинг, Л.Ф. Шеховцова и др.), психолого-педагогические аспекты профконсультирования (С.С. Бубнова, Н.Ф. Гейжан, С.С. Гриншун, С.П. Зуева, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.В.Юпитов и др.). Анализу опыта организации и функционирования психологических служб, профессионального руководства и консультирования, посвящены работы И.М. Кондакова, Э. Нонана, А. Пожар, М. Руттик, П. Саутуарской, А.В. Сухарева, Ю.В. Укке и др.

В научных публикациях К.А. Абульхановой-Славской, Д.Б. Богоявленской, М.Д. Дворяшиной, Б.Б. Коссова, А.И. Крупнова и Н.И. Рейнвальд и др. разработаны и проверены на практике наиболее эффективные формы и методы индивидуальной и групповой работы психологической службы. В профессиональной деятельности психолого-акмеологический подход опирается на возможность использовать потенциал человека в его инновационной деятельности, в

творческом подходе формирования субъектности в здоровьесберегающей парадигме как самой большой ценности человека.

В психологии и акмеологии под личностно-профессиональным развитием понимается процесс формирования личности и ее профессионализма в саморазвитии, обучении, профессиональной деятельности и взаимодействиях (А.А. Деркач, В.М. Дьячков). Личностно-профессиональное развитие осуществляется как непосредственно в процессе профессиональной деятельности "на местах", так и в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Пути оптимизации развития профессионального здоровья специалиста связаны с системностью процесса развития профессионального здоровья в пространстве личности и пространстве ее жизнедеятельности. Оптимизация процесса развития профессионального здоровья специалиста предполагает внедрение в пространство непрерывного образования профессиональных кадров целостной системы диагностических и развивающих психолого-акмеологических технологий, которые будут обеспечивать повышение эффективности этого процесса и, одновременно, удовлетворенности этим процессом всех его субъектов. Пространство личности определяется как многомерное, где выделяется внешнее пространство (физическое, витальное, социальное, духовное) и внутреннее пространство. В физическом пространстве человек существует как тело, в витальном пространстве он включен в мир живой природы как индивид, в социальном пространстве - в мир людей как личность, член макро - и микросоциума, в духовном пространстве - в мир духовного как субъект, имеющий духовные потребности. Внутреннее пространство личности составляют представления о мире и о себе, переживания различных событий, самоотношение и саморегуляция, жизненные цели и планы личности.

Развитие профессионального здоровья в пространстве личности обеспечивается согласованием внутренней и внешней активности. Так как внешняя активность обеспечивает эффективность самоорганизации, самоконтроля и социального взаимодействия, то ее снижение приводит к накоплению отрицательных оценок собственных достижений и постепенному снижению мотивации к самосовершенствованию. В результате повышается внутренняя активность. Это проявляется в осознании неудовлетворенности уровнем саморегуляции и самоорганизации, усилении стремления к акме-ориентированным самоизменениям и активизации формирования здоровьесберегающего механизма, задающего направление процессам самоизменений личности, начинают активно использоваться здоровьесберегающие психотехнологии самосовершенствования. Итогом этих изменений на личностном уровне становится повышение уровня здоровьесберегающей культуры и переход на новую ступень акме, а на деятельностном - усиление темпа и эффективности самосовершенствования.

Сбалансированное развитие профессионального здоровья специалиста обеспечивается посредством активизации личностных потенциалов субъектов акмеологической среды, необходимыми составляющими которой являются психолого-акмеологическое сопровождение, а также образовательный компонент. Включение в структуру акмеологической среды психолого-акмеологического сопровождения позволяет на основе учета потребности личности в сохранении и укреплении профессионального здоровья активизировать личностные и средовые потенциалы, что обеспечивает ей выход на новый уровень развития профессионального здоровья и достижение акме.

Проведенный анализ позволяет говорить, что существует оптимум личностной активности, самоорганизации, самоконтроля, саморегуляции в жизнедеятельности и в рамках определенной профессии, должности, квалификации. Этот оптимум достигается: личностным соответствием требованиям здоровьесберегающей культуры (ценностям, нормам и т.д.); соответствием общим и специальным инвариантам профессионализма (высокая саморегуляция, положительная мотивация, проницательность и др.); соответствием профессионально важным качествам и противопоказаниям к профессии. Данные виды соответствий осуществляются за счет интегративных аутопсихологических качеств, обеспечивающих: адаптивность и гибкость; оптимальность поведения в конкретной ситуации; оптимизм, позитивное самоотношение; способность реализовать потенциал, при условии сформированной здоровьесберегающей компетентности и интенции здоровья, позволяющими сохранить профессиональное здоровье.

В акмеологических исследованиях показано, что методика оптимизации носит прикладной характер. Методами оптимизации выступают: рациональная самоорганизация, активная реализация целей, участие субъекта в улучшении условий профессиональной деятельности, самоконтроль, самообучение, самооптимизация.

В результате теоретических и эмпирических исследований сделаны выводы о том, что компонентами оптимизации процесса развития профессионального здоровья специалистов можно считать:

-Интеграцию действий всех служб, специалистов психолого-акмеологической среды, обеспечивающих сбалансированное развитие профессионального здоровья и оптимальный режим их совместной деятельности;

-Создание службы психолого-акмеологического сопровождения, которую следует рассматривать как форму обеспечения сбалансированного развития профессионального здоровья специалиста; как условие, обеспечивающее целостный и непрерывный здоровьесберегающий и здоровьеразвивающий процесс; как механизм самосовершенствования; как самостоятельную форму повышения здоровьесберегающей компетентности;

-Расширение сферы услуг, предоставляемых системой повышения квалификации, и организация специальной здоровьеразвивающей подготовки кадров, осуществляющих процесс обучения специалистов на этапе переподготовки или послевузовского образования;

-Разработка и реализация дисциплин психолого-акмеологического блока в систему повышения квалификации, обеспечивающих здоровьесберегающее развитие специалистов; проведение психолого-акмеологического консультирования руководителей вузов, системы повышения квалификации, преподавателей, аспирантов по личностным и здоровьесберегающим проблемам;

-Формирование интенции здоровья, установок, связанных с необходимостью повышения саморегуляции и самоконтроля, ответственности за свое здоровье и жизнь, потребности в самопознании, в самосовершенствовании.

-Разработки психолого-акмеологических программ, индивидуальных здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих акмеограмм, обеспечивающих специалистов возможностью актуализировать имеющиеся психофизиологические и личностные потенциалы, проявлять активность, направленную на преобразование собственной личности, здоровьесбережение и на сбалансированное развитие профессионального здоровья.

-Организация оперативных тренингов по профилактике негативных психических и эмоциональных состояний, встречи экспертов-акмеологов по семейным, социальным связям и состоянию профессионального здоровья на работе.

-Развитие межведомственного сотрудничества по вопросам профессионального здоровья, поддержка и дальнейшее развитие междисциплинарного и межведомственного научно-исследовательского потенциала по здоровьесбережению, создание сети информационных здоровьесберегающих и здоровьеразвивающих центров.

Таким образом, разработка путей оптимизации развития профессионального здоровья, проведения со специалистами разных уровней необходимой психокоррекционной и психопрофилактической работы, открывает хорошие перспективы в регуляции их психоэмоциональных состояний, экономического и организационного поведения, что позволит сохранить и укрепить здоровье, поможет в формировании и развитии таких деловых и личностных качеств, которые необходимы для оздоровления экономической и духовной жизни российского общества. На наш взгляд, наряду с правилом «спасение утопающих, дело рук самих утопающих», необходима большая психолого-акмеолого-просветительная работа среди специалистов различных профилей и уровней, необходима организация психолого-акмеолого-профилактической деятельности, направленной на формирование здорового образа жизни, положительной установки на собственное здоровье, формирование интенции здоровья, ответственности за здоровье и жизнь. Сохранение высокой трудоспособности, хорошего самочувствия и здоровья среди данного слоя российского общества должно стать постоянной заботой всех государственных и общественных организаций, всех граждан российского общества, поскольку от профессионального здоровья специалистов разных уровней и категорий во многом зависит экономический прогресс и духовно-нравственное возрождение России.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ОСОБЕННОСТИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ

Т.Г. Волкова, г. Рубцовск

### FEATURES ACMEOLOGIC STUDY OF SELF-CONSCIOUSNESS

Tatiana Volkova

Особенности познавательной ситуации изучения самосознания можно характеризовать с разных уровней методологии, но каждое из них показывает актуальность исследований психологических закономерностей самосознания. Первое отличие познавательной ситуации исследования самосознания состоит в том, что до сих пор возникают затруднения при попытках дать точное определение самосознанию. Позиция исследователей этого феномена показывает его, то как процесс, то как результат, что отражает двойственность самосознания личности, один из уникальных принципов самосознания. Подчеркнем и общую проблему научного определения сознания: «понятие сознание само по себе настолько многозначно и сложно, что не имеет простого определения» Тем не менее, в отечественной психологии оформилась эвристическая последовательность: сознание – самосознание – образ. В настоящее время сложился категориальный аппарат в области изучения самосознания (А.Н. Леонтьев и др.), установлены взаимосвязи между понятиями «самосознание», «самоотношение», «самооценка» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев и др.), изучены вопросы соотношения сознания и самосознания (В.Д. Балин, Ф.Т. Михайлов, А.Г. Спиркин и др.), самосознания и защитных механизмов личности (Л.Д. Демина, И.А. Ральникова и др.), структура самосознания (И.С. Кон, Е.С. Шильштейн, И.И. Чеснокова и др.), генезис и возрастные особенности (А.М. Прихожан, П.Р. Чамата, и др.). Проблеме самосознания посвящено немало отечественных исследований в психологии. Эти исследования сконцентрированы вокруг двух групп. Так в работах исследователей Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой и др. в общетеоретическом и методологическом ключе проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований – А.А. Бодалев, А.И. Липкина, В.С. Магун, А.А. Реан, Е.И. Савонько, Е.Т. Соколова, и др. – рассматриваются специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооценок, ожидаемых оценок от других, оценок окружающих, связи познания других людей и самопознания.

Второе отличие ситуации психологического изучения самосознания связано с необходимостью учета междисциплинарного статуса проблемы самосознания. Так развитие самосознания личности изучают не только психология личности и общая психология, но и возрастная, педагогическая, клиническая, превентивная психологии, а так же философия, духовные практики и социальные науки. Кроме того, любая область психологического исследования связана со смежными науками. Так изучение когнитивного компонента самосознания граничит с лингвистикой, логикой, а исследование ценностного компонента самосознания связано с акмеологией, этикой и культурологией. Вероятно, главной причиной перемещения проблемы самосознания личности в круг вопросов изучаемых смежными дисциплинами заключается в гуманизации человеческого общества, в признании обществом уникальности индивида, и принятии ответственности социальным обществом за развитие гармоничной личности.

Следующее отличие исследования феномена самосознания связано с возможностью использования для его изучения широкого круга практических методов и технологий психологического консультирования, психотерапии, психокоррекции. Поскольку большинство психологических методов, технологий, приемов и техник направлены непосредственно на сознание человека, на совершенствование, развитие, самопринятие личности, то все они вносят свой вклад в изучение самосознания как самим индивидом, так и исследователем. Так традиционные психоанализ, гештальтпсихология, индивидуальная психология неотделимо от рассмотрения становления и совершенствования самосознания отдельного человека. Инновационные направления психотерапия ядерного процесса (Маура Силлз), фокусирование (Юджин Гендлин), психосинтез (Роберто Ассоджоли) построены на осознании и духовности, что неотделимо от самопонимания, и самосовершенствования, ключевых понятий при изучении самосознания.

При анализе проблемы самосознания, важно и четкое разделение психического и психологического при интерпретации его структурных и функциональных компонентов. А.Н. Леонтьев рассматривал личность как «системное и поэтому «сверхчувственное» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его природными и приобретенными свойствами <...>. С этой точки зрения проблема личности образует новое психологическое измерение: иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это – исследование его места, позиции в системе, которая есть система общественных связей, общений, которые открываются ему; это – исследование того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им». Б.Ф. Ломов, говоря о влиянии социального на самосознание человека, указывает на значение «образа жизни определенного индивида» на его психическое развитие. Природа психического «может быть понята только на основе системного подхода, то есть рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система». Благодаря психическим состояниям достигается адаптационный эффект. В контексте нашей работы используется термин «психологическое» как внешнее воздействие на субъекта, а «психическое» как внутреннее состояние, отражающее влияние реальности. Психологический аспект самосознания отличает и следующая особенность: уникальным свойством самосознания является то, что оно может выступать в роли субъекта по отношению к самому себе, оставаясь одновременно в системном плане идентичным данному субъекту объектом: «...субъект-объектным и субъект-субъектным способом личность может относиться не только к внешней действительности, но и к самой себе, к своим внутренним состояниям и переживаниям. Такой подход позволил А.Г. Асмолову, В.Д. Балину, Р. Бернсу, Ф.Е. Василюк, А.А. Налчаджану, С.Л. Рубинштейну, В.В. Столину и др., рассматривать индивидуальное самосознание как целостную, действительную на всех уровнях психики структуру, включающую в себя множество элементов, от чувственной конкретности самоощущения до отвлеченной саморефлексии.

Самосознание представляет собой сложное психическое явление, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных «образов» самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование, в представление, а затем в понятие своего собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов. В результате развернутых актов самосознания, которые становятся все более сложными, по мере увеличения числа образов, интегрирующихся в представлении и понятии о самом себе, формируется все более совершенный, глубокий и адекватный образ собственного Я.

В структурном отношении самосознание представляет собой единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивной (саморегуляция). Структуры самосознания могут побуждать к определенной деятельности. Эти мотивирующие функции самосознания имеют различное происхождение. Они могут корениться в представлениях о «идеальном Я» и быть связанными с нравственными категориями совести, долга, ответственности, или являться отражением рассогласования «настоящего Я» и «будущего Я». Мотивирующим эффектом обладает и чувство собственного достоинства и самоуважения, требующее своего поддержания с помощью реальной деятельности. Следовательно, структуры самосознания и соответствующие процессы могут участвовать в целеобразовании, т. е. в подборе таких целей, служащих достижению мотива, которые согласуются с образом Я в целом. Это еще одна особенность познавательной ситуации при исследовании самосознания. Самосознание в форме самопознания и самоотношения может влиять на развитие тех или иных черт и, следовательно, развитие личности в целом. Самосознание, наконец, может быть основанием приобщения субъекта к другим людям: к коллективу, к классу, к группе, к народу в целом.

Уникальность человеческого существования заключается в том, что человек не просто живет, увлекаемый заключенными в нем силами, а прилагает усилия, совершенствует самосознание, чтобы выстроить свою жизнь. Так, Л.И. Анцыферова рассматривает жизнь человека как развернутую во времени систему выборов. В основе этой системы лежит базальный выбор – между жизнью и смертью. Вся жизнь человека представляет собой цепь переходов из одного жизненного мира в другой. Он попадает в новые системы социально-психологических связей, в непривычные обстоятельства, из материала которых он должен создать свой новый уникальный жизненный мир и овладеть новыми способами жизни.

Таким образом, самосознание неразрывно связано с познанием окружающей действительности и адаптации к ней. К.А. Абульханова-Славская определяет жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу, ею выделяются типы жизненных стратегий по двум основаниям: инициатива и ответственность. Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов определяют типы жизненных стратегий по соотношению индивидуального своеобразия и творческой активности человека в событиях его жизни: творческая уникальность, пассивная индивидуальность, активная типичность, пассивная типичность. Рассматривая жизненный мир личности, Ф.Е. Василюк выделяет два аспекта – внешний мир и внутренний, различает два его состояния – он может быть легким или трудным. При глубоком негативном отношении к самому себе возникают устойчивые образования в самосознании личности разрушающие её. При отсутствии смысла жизни или невозможностью его реализовать возникает ноогенный невроз или, в терминах Л.И. Анцыферовой, выбор смерти, потеря вкуса к жизни, что порождает у человека состояние экзистенциального вакуума, выраженного в апатии, депрессии, утрате интереса к жизни. Личностный смысл как системообразующий фактор, влияющий на возникновение психического состояния, является одним из главных составляющих человеческого сознания.

В современных социальных условиях особый интерес представляет изучение изменений в самосознании личности под воздействием внешних условий - социальных, психологических, экологических и др.. Анализ специальной литературы (Л. С. Алексеевой, Л.Г. Дикой, А.В. Махнач, Е.В. Руденского, Б.Ю. Шапиро и др.), свидетельствует о том, что, возникнув как способ ответа личности на неблагоприятные социальные воздействия, психологические новообразования постепенно обретают собственную логику развития. Их становление продолжается даже при отсутствии некогда вызвавших их условий. Более того, личность сама начинает создавать среду, способствующую доминированию отрицательных качеств в личностной системе и дальнейшему искажению формы личности. Это усиливает психологическую виктимизацию личности, часто приводит к тому, что жертва социальных, психологических условий в период взросления может стать преступником, о чем свидетельствуют работы Э.С. Мельниковой, Д.В. Ривмана, В.Я. Рыбальской, В.Е. Христенко, Е.В. Сидоренко, Е.Т. Соколовой, Н.В. Тарабриной и др. Изменение под влиянием негативных условий обозначено нами как виктимологический аспект проблемы самосознания, рассмотрение которого актуально для нашего времени и региона.

Таким образом, на наш взгляд, центральную проблему самосознания характеризует интеграция с психологией иных научных областей, в которых рассматривается деятельность человека, таких как педагогика, экология, виктимология, акмеология, медицина и др., порождающая новые теории и гипотезы, раздвигающая возможности и границы психологии. Различные факты и гипотезы, имеющие отношение к самосознанию не могут претендовать на полноту анализа, но все же показывают, сколь разнообразны изучаемые явления, и их теоретические интерпретации. Самосознание как явление и как структура формируется в ходе психической деятельности человека и его социального общения и по мере своего развития служит деятельности субъекта, его взаимоотношениям, общению, развитию.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

А.В. Гагарин, г. Москва

## **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-ECOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE EXPERT AT UNIVERSITY**

A.V. Gagarin, Moscow

Реальные и необратимые нарушения экологического равновесия на планете, сопровождаемые увеличением количества и качества (по силе воздействия на природу и человека как ее неотъемлемую часть) природных и техногенных катастроф, масштаб которых приобретает глобальное значение, ставят сегодня принципиальный вопрос «Быть или не быть человеческой цивилизации?» Вопрос о выживании и сохранении вида *Homo sapiens*. В этой связи как никогда

актуализируется, с одной стороны – проблема экологической культуры личности и общества, с другой – условий и методов ее развития и адекватного проявления в различных видах жизнедеятельности.

Важнейшее значение в современных условиях приобретает профессионально-экологическая культура – экологическая культура будущего специалиста в различных сферах народного хозяйства и управления, которая рассматривается нами как личностное свойство, отражающее психологическую, теоретическую и практическую готовность будущего специалиста ответственно относиться к окружающей среде, его способность пользоваться своими экологическими знаниями, представлениями и умениями в профессиональной деятельности; и характеризует особенности экологоориентированного мировоззрения, поведения и деятельности личности во взаимодействии с природой.

Проявления профессионально-экологической культуры в профессиональной деятельности – 1) компетентностные – как неотъемлемого компонента профессионализма личности, и 2) мировоззренческие – как отражение ее (личности) экологического сознания, детерминируют соответствующее (экологически целесообразное) поведение будущего специалиста в экологически проблемных ситуациях.

В первом случае представляется существенным рассмотрение компетенций, которые способствуют тому, чтобы его действия и решения в ситуациях экологического риска работали бы в контексте идей устойчивого развития, и способствовали эффективному выполнению экологических требований к той или иной профессиональной деятельности. Тогда на первый план выходит проблема проявления экологической компетентности личности как имманентного компонента высокого уровня профессионализма личности, независимо от его профессиональной ориентации, включающего знания, позволяющие судить о вопросах сферы профессиональной деятельности с учетом экологического аспекта, а также качества личности, дающие возможность специалисту осуществлять профессиональную деятельность с позиций ее экологической целесообразности.

Экологическая компетентность будущего специалиста есть:

– важнейшая составляющая профессионально-экологической культуры личности – способность человека к интеграции экологических знаний, умений и навыков, способов их использования в различных видах практической деятельности, готовность человека к осуществлению природосохранительной деятельности, его опыт по сохранению окружающего природного мира и решению экологических проблем; результат овладения будущим специалистом ключевыми компетенциями (общекультурной; ценностно-смысловой; компетенцией личностного самосовершенствования);

– интегральный критерий сформированности профессионально-экологической культуры личности – отражает ее (культуры) проявление в мотивационно-ценностном, когнитивном, деятельностно-поведенческом, эмоционально-волевом, рефлексивном аспектах; в личностных функциях – мировоззренческой, методологической, экологической, ценностной, прогностической, социальной, культурной, профессиональной; в конкретно-индивидуальном проявлении в содержании профессиональной деятельности и в требованиях к ее реализации в рамках экологического императива.

Во втором случае на первый план должны выйти мировоззренческие особенности личности управленца, специалиста, способной и готовой решать проблемы устойчивого развития на местном и глобальном уровне. Несомненно, это личность, в основе становления которой лежит экологоориентированное мировоззрение, которое способствует выявлению возможностей познания окружающего природного мира, особенностей экологической индивидуальности, норм поведения, отношения личности к окружающему природному миру, другим людям, влияния на характер его жизненных стремлений, вкусов, мотивационно-потребностной сферы, определению ценностной. Экологоориентированное мировоззрение есть идеальное («вершинное») качество личности, которое определяет ее место как субъекта в развивающемся пространстве (природном и социальном) жизнедеятельности (Гагарин А.В., Фокин А.И., 2010), – с одной стороны; с другой – мировоззренческая составляющая экологического сознания и поведения личности, отражающая устойчивость взглядов и убеждений будущего специалиста на природу, на планету как среду обитания человечества.

В основе профессионально-экологической культуры личности лежат противоположные типы экологического сознания – антропоцентрический (приоритет прагматических интересов человека в его взаимодействии с природой над собственными закономерностями ее развития) и



экоцентрический (приоритет экологоориентированных ценностей и смыслов). Актуальное же экологическое сознание включает в себя оба случая. Так, в рамках профессиональной деятельности специалиста-управленца важнейшим проявлением профессионально-экологической культуры будет его психологическая, теоретическая (знаниевая) и практическая готовность к принятию экологоориентированных управленческих решений, другими словами – решений, принимаемых с позиций их экологической целесообразности и ответственного отношения к окружающей человека среде. При этом «баланс» «антропо- и экоцентрического» в актуальном экологическом сознании будет определяться соответствующей управленческой установкой специалиста-управленца, его способностью к экологосообразной деятельности в биосоциальной сфере и в различных направлениях прагматически ориентированной антропогенной активности.

Несомненно, что в интересах устойчивого развития специалисту-управленцу необходимо, с одной стороны – проявлять экологическую грамотность, от которой зависит защита окружающей среды, снижение ресурсо-, материало-, энергоёмкости производства, внедрение малоотходных технологических систем и процессов, минимизация потерь продукции; уметь (владеть технологиями) разумного выбора рациональных путей решения широкого спектра природоохранных задач, формирующегося во всех подсистемах современного ТЭКа, агропромышленного комплекса и т.д.; понимать (рефлектировать) смысл современных проблем взаимодействия общества и природы и их совместного устойчивого развития, причинную обусловленность возможных негативных воздействий тех или иных производств на окружающую природную среду; квалифицированно оценивать характер, направленность и последствия влияния конкретной хозяйственной деятельности на природу, увязывая решение управленческих и производственных задач с соблюдением соответствующих природосохранительных требований.

В связи со сказанным возникает правомерный вопрос о продуктивных технологиях развития профессионально-экологической культуры будущего специалиста, направленных на создание у него непосредственно культурологической, компетентностной и мировоззренческой готовности для успешной реализации идей устойчивого развития. И в данном случае необходимо говорить об экологическом образовании, нацеленном на развитие профессионально-экологической культуры будущего специалиста как меры и способа реализации сущностных сил человека в эко-социальном бытии, а в рамках профессиональной деятельности – на реальное воплощение указанной культуры, прежде всего, в форме проявления экологической компетентности специалиста, экоцентрических установок его сознания и мировоззрения.

Тогда на первый план выходят акмеологические технологии развития такого рода личности по новообразованиям: изменение отношения к себе; изменение отношения к другим людям и к природе; овладение средствами саморазвития и саморегуляции; а подбор содержания, методов и средств должны предопределить соответствующие принципы экологичности гуманистичности, акмеологичности, проживания, осознанности, рефлексии. При этом, важнейшую роль в продуктивном развитии профессионально-экологической культуры имеет активное включение будущих специалистов в специально организованную экологоориентированную деятельность, имеющую эколого-практические, природоохранные, природосохранные и т.п. цели – в деятельность, ориентированную на освоение обучающимися окружающего природного мира; на обогащение их когнитивно-познавательной, эмоционально-ценностной, коммуникативно-поведенческой и морально-волевой сфер; на созидательный и охранительный аспекты воздействия человека на окружающий природный мир; на изменение самих себя, включающем совершенствование мировоззренческой и мотивационно-потребностной сфер, а также в изменение характера экологического сознания.

Анализ научных положений о деятельности, разработанных в психологических и педагогических исследованиях (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, Е.А. Климов, В.В. Давыдов, А.В. Иващенко) позволил выделить общие позиции, способствующие раскрытию категории «экологоориентированная деятельность» и ее особенностей в развитии профессионально-экологической культуры будущего специалиста, заключающиеся в том, что она направлена:

– на развитие познавательных, практических и творческих умений профессионально-экологического характера; на развитие волевых качеств личности; на развитие стремления к ее познанию в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями; на выработку экологических норм (императива) поведения в профессиональной деятельности, исключающих нанесение вреда или ущерба природе, ее загрязнение или разрушение;

– на непосредственное взаимодействие личности с окружающим природным миром, в результате которого: а) приобретается собственный опыт, возникающий при коллективном или индивидуальном решении разнообразных экологоориентированных теоретических, практических, научных, профессионально-творческих задач; б) развивается преимущественно субъектно-непрагматический тип субъективного отношения к природе;

– на коммуникативное взаимодействие личности с природой, в результате которого приобретается личный опыт непосредственного переживания единства (общности и различия) с природным объектом на уровне эмоционального и личностного взаимодействия с ним.

При этом экологоориентированная деятельность непосредственно связана с учебной деятельностью, в процессе которой в результате изучения ряда учебных дисциплин происходит овладение обучающимися экологическими знаниями, умениями и навыками, но с ней не отождествляется ввиду того, что осуществляет иные, более предметные цели.

Принципиальное значение для продуктивного развития профессионально экологической культуры будущего специалиста как качественного позитивного изменения уровня сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-поведенческого, эмоционально-волевого, рефлексивного ее компонентов в условиях экологоориентированной деятельности имеет специальная организация в высшем учебном заведении комплекса возможностей (среды) для ее (деятельности) активного осуществления. В данном случае речь идет об профессионально-образовательной среде как экологоориентированной акмеологической.

Специально организованная экологоориентированная акмеологическая среда – есть профессионально-образовательная среда высшего учебного заведения в социальном (преподаватели и другие студенты), естественном природном, экологизированном и акмеологизированном предметном и технологическом компонентах которой отражена ее экологичность и акмеологичность.

Экологичность (экологическая ориентация) рассматриваемой среды заключается в том, что в ее условиях возможна организация экологоориентированной деятельности студентов: а) максимально разнообразной по формам организации и различной по целевой направленности для преподавателя и студента, по видовой структуре, по условиям и уровням организации; б) осуществляемой студентами и преподавателями в процессе непосредственного взаимодействия с природой; в) выступающей ведущим условием развития экологического сознания их личности с учетом информационно-познавательного, аффективно-оценочного, коммуникативно-поведенческого, ценностно-нравственного аспектов.

Экологоориентированная акмеологическая среда высшего учебного заведения есть комплекс влияний и условий для повышения эффективности развития профессионально-экологической культуры студентов посредством их включения в экологоориентированную деятельность, что создает возможность для раскрытия еще непроявившихся экологических интересов и способностей студентов, и развития уже проявившихся; для развития способности студентов быть субъектами своего познавательного, личностного и профессионального развития, в том числе в экологических областях знаний и умений; для развития экологического сознания субъектов эколого-образовательного процесса в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами.

Акмеологичность экологоориентированной среды высшего учебного заведения заключена, прежде всего, в том, что она рассматривается нами как образовательная среда, ориентированная на адаптацию к индивидуальным особенностям каждого студента; как комплекс возможностей для развития познавательной, личностной, эмоционально-волевой, телесной и духовно-нравственной сфер будущих специалистов, его социализации эффективной реализации личностного потенциала, проявления субъектности в различных сферах жизнедеятельности. К сущностным характеристикам образовательной среды, позволяющим рассматривать ее как акмеологическую (т.е. обеспечивающую активизацию процесса развития и саморазвития личности) необходимо отнести следующие: свобода выбора для субъектов образовательного процесса, ориентация на принципы личностно-ориентированного обучения и развивающего образования; установка в педагогическом общении на субъект – субъектное взаимодействие, организация акмеологической поддержки акмеориентированного саморазвития студентов.

Создание экологоориентированной акмеологической среды в высшем учебном заведении мы обозначаем как основное условие организации и осуществления экологоориентированной деятельности. Интегральным критерием эффективности создания такой среды в свою очередь является возможность обеспечить в ее рамках условия для развития профессионально-

экологической культуры будущих специалистов – ее субъектов. Сама экологоориентированная деятельность, ожидаемым результатом осуществления которой студентами является ни что иное, как тот или иной уровень сформированности их профессионально-экологической культуры, выступает функциональным компонентом данной среды.

К СОДЕРЖАНИЮ

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

З. И. Гладких, г. Курск

## AKMEOLOGICAL ASPECTS OF MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION

Z. I. Gladkikh, Kursk

Динамика инновационных процессов в обществе обуславливает поиски условий и механизмов личностно-профессионального развития учителя – ключевой фигуры образовательных систем и реформ. В контексте модернизации отечественного образования особую значимость приобретает акмеология – наука о закономерностях, условиях и факторах, содействующих или препятствующих человеку в достижении вершин профессионализма.

Категория «акме» имеет универсальный характер, и разработанные в современной науке «интенционально-динамическая» и «многовершинная» модели акме могут быть применимы в самых различных областях профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. С позиций акмеологического подхода при оценке профессиональных качеств специалиста необходимо учитывать не только внешних показателей деятельности (успешности, результативности) и внутренних состояний (мотивации, удовлетворенности), но и наличие постоянной специфической мотивации к поступательному восходящему саморазвитию.

Междисциплинарный характер акмеологии адекватен интегративным тенденциям в современном гуманитарном знании. Методология акмеологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.В. Кириченко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.В. Селезнёва) ориентирует на системный анализ феноменологии профессионализма и рассмотрение его во взаимосвязи двух подсистем – профессионализма личности и профессионализма деятельности. Рассматривая акмеологический подход в качестве методологического регулятива исследования профессионализма учителя, В.А. Сластёнин формулирует тезис, согласно которому «достижение профессионализма связано не только с обретением профессионального мастерства, но и с развитием личностно-профессиональных качеств». Акмеологическая концепция А.А. Деркача настраивает на понимание культуры учителя как «индикатора общей и профессиональной развитости личности», «интегрального показателя развития профессионала».

Для характеристики личности, достигшей высокого уровня профессионального мастерства в самых различных областях человеческой деятельности, издавна используется понятие «художник», ассоциирующееся со следующими определениями: «искусный», «умелый», «опытный», «сведущий», «знающий». Сущность гуманистической и технократической парадигм человеческой деятельности сконцентрирована в искусствоведческих терминах «моцартианство» и «сальеризм». В искусстве, образовании и науке наших дней очевидно доминирование сальеристского начала, технократизма, ремесленничества. В преодолении этих негативных тенденций состоит сложнейшая в условиях тотального прагматизма и коммерциализации задача профессиональной педагогики.

Изучение акмеологических аспектов музыкально-педагогического образования предполагает опору на опыт анализа музыкально-педагогической деятельности и личности педагога-музыканта, содержащийся в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Б.В. Асафьева, Л.А. Баренбойма, Л.В. Горюновой, Д.Б. Кабалевского, Г.Г. Нейгауза, Е.В. Николаевой, Л.А. Рапацкой, Р.А. Тельчаровой, Н.А. Терентьевой, Г.М. Цыпина, Л.В. Школяр. При изучении феномена музыкально-педагогической культуры

учителя необходимо учитывать ее включенность в метасистему гуманитарной культуры, диалектику общехудожественного и педагогического, а также обусловленность музыкально-педагогической культуры закономерностями и свойствами культуры в целом.

Формирование музыкально-эстетического сознания человека детерминировано воздействием макро- и микросреды, условиями воспитания, онтогенетическими и ситуативными факторами, влиянием референтных групп и личностей, художественным опытом и своеобразием экстрахудожественных и интрахудожественных импульсов. В развитии музыкально-эстетической культуры личности велико значение общих и специальных способностей, стимулов, ценностных ориентаций, мотивов и целей обращения человека к искусству, степени активности музыкальной деятельности. Существенную роль играют и внехудожественные характеристики: социально-демографические (пол, возраст, национальность, социальное происхождение, класс или страта, образование, профессия, род занятий, семейное и имущественное положение, место проживания и т.д.); индивидуально-психологические (особенности психических процессов, преобладание рационального или эмоционального начал, темперамент, ценностные ориентации, жизненный опыт, общая культура). Учет этих факторов необходим для комплексного изучения закономерностей и условий развития музыкально-эстетической культуры личности.

В процессе интериоризации личностью педагога гуманистического потенциала, ценностей и технологий музыкального искусства, в результате накопления опыта музыкально-педагогической деятельности и наполнения её личностными и профессиональными смыслами формируется музыкально-педагогическая культура учителя. Данный феномен мы рассматриваем как интегративное личностное образование, включающее систему средств, способов и результатов деятельности, направленной на восприятие, воспроизведение, создание и распространение художественно-эстетических и педагогических ценностей.

Теоретическую основу нашего исследования составляет трехкомпонентная модель профессионально-педагогической культуры, разработанная В.А. Слостёниным и представителями его научной школы. Эффективное функционирование системы музыкально-педагогической культуры предполагает гармонию аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов и их целостное формирование в процессе музыкально-педагогической деятельности. Этими положениями мы руководствовались при разработке модели музыкально-педагогической культуры. Рассмотрим специфику музыкально-педагогической культуры посредством характеристики ее структурных компонентов.

Аксиологический компонент включает совокупность гуманистических ценностных ориентаций, педагогических и художественных ценностей; эстетическое отношение к музыке как к искусству и средству воспитания; осознание целостности мировой художественной культуры и многоликости ее исторических и национальных моделей; понимание приоритета отечественной культуры в становлении эстетического тезауруса личности; необходимость этической доминанты в системе оценки явлений художественной культуры; ориентацию на эмпатию и сотворчество, на диалогические, субъект-субъектные отношения в процессе эстетического воспитания школьников; установку на самообразование в сфере художественно-педагогической культуры.

Технологический компонент образуют устные и письменные, народные и академические, канонические и инновационные формы музыкально-педагогической культуры; техника решения типовых и оригинальных художественно-педагогических задач; опыт системной организации и планирования учебной и внеклассной работы по музыкально-эстетическому воспитанию школьников; мастерство интерпретации художественной информации и адаптации ее для детской аудитории; культура речи и общения в художественно-педагогическом процессе; практика диагностики и прогнозирования музыкально-эстетического развития школьников; техника рефлексии с целью анализа и корректировки музыкально-педагогической деятельности, повышения ее эффективности и гарантированности результатов.

В личностно-творческом компоненте соединяются свойства индивидуальности (независимость суждений, принципиальность, целеустремленность, сензитивность, артистичность), интеллектуальные способности (оригинальность, гибкость, беглость, критичность, ассоциативность, образность, продуктивность мышления, гармония логического и интуитивного), художественно-эстетический опыт личности (сенсорная культура, богатство эмоциональных модальностей, общехудожественная эрудиция, знание универсальных эстетических законов, навыки эстетической деятельности); музыкальные способности (интонационная культура, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма), проявляющиеся в вокальном и инструментальном музицировании, сольном и ансамблевом исполнительстве, в восприятии,

интерпретации, сочинении и импровизации; музыкально-педагогические способности, реализующиеся в творческом подходе к планированию и решению музыкально-педагогических задач, в создании собственного стиля музыкально-педагогической деятельности.

Аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты музыкально-педагогической культуры существуют во взаимосвязи и единстве; схема ее структуры условна, поскольку музыкально-педагогическая деятельность синкретична по сути. В свете положения акмеологии о том, что деятельность является основанием акмеологического развития субъекта (А.А. Деркач, Э.В. Сайко), музыкально-педагогическую деятельность можно рассматривать как путь становления акме учителя, область проявления и развития художественно-педагогического творчества, меру личностно-профессионального роста и показатель педагогического мастерства.

В структуре педагогического профессионализма центральным звеном выступает профессиональная компетентность. Для достижения педагогом-музыкантом профессиональной зрелости необходима интеграция профессиональной компетентности в общую культуру учителя. Компетентностный подход ориентирует субъектов музыкально-педагогического образования на формирование у обучающихся не разрозненных знаний, умений, способов деятельности, а системы компетенций, необходимых для качественного выполнения комплекса профессиональных задач, самоактуализации в музыкально-педагогической культуре.

Изучение факторов достижения вершин профессионализма взаимосвязано с исследованиями «стратегий жизни» личности (К.А. Абульханова-Славская). Ориентации будущего учителя в динамично меняющейся социальной и профессиональной среде способствует ознакомление с опытом творческой самореализации выдающихся деятелей художественной культуры. Примеры служения делу жизни и высочайшей требовательности к качеству своего труда, почерпнутые из биографий выдающихся мастеров искусств, содержат ключи к исследованию феноменологии профессионализма, являются источниками формирования «образа акме».

На наш взгляд, целесообразно акцентировать внимание студентов на следующих аспектах анализа жизненного и творческого пути художника: даты жизни, атмосфера эпохи, господствующие философско-эстетические взгляды, основные художественные течения; место рождения (страна, столица или провинция), социальное происхождение; условия развития таланта, факторы генотипические (проявления художественных способностей у родителей и родственников, степень природного дарования) и средовые (круг общения в семье, яркие впечатления детства и юности), первые проявления таланта, уровень общей образованности и профессиональной подготовки, учителя и духовные наставники, влияния референтных личностей; этапные события в личной жизни и творчестве, периоды подъема и кризиса; направленность личности, эстетический тезаурус, участие в творческих объединениях, особенности мировоззрения; специфика художественного мышления (воображения, фантазии, интуиции, вдохновения) и художественного языка, связь с национальными истоками, соотношение традиционности и новаторства, особенности художественно-творческого метода; творческое наследие, диапазон тем, сюжетов, образности, жанровые предпочтения, неосуществленные замыслы, продолжение в учениках. Данный алгоритм позволяет упорядочить сведения, накопленные студентом из различных источников, воссоздать целостную картину жизни и творчества художников разных времен и народов, отразить бесценный опыт личностного и профессионального становления.

Важнейшей детерминантой развития музыкально-педагогической культуры на макро-, мезо-, микро- и личностном уровнях выступает культурный ландшафт в совокупности его пространственно-временных параметров. Существует и обратная связь: внешние и внутренние характеристики культурного ландшафта зависят от результатов музыкально-педагогической деятельности преподавателей.

Изучение акмеологических инвариантов профессионализма необходимо осуществлять в контексте регионального культурного наследия, в диалектике традиций и новаций. Социокультурная ситуация обуславливает актуальность научно-теоретических и опытно-практических разработок, посвящённых исследованию таких аспектов региональной музыкально-педагогической культуры, как факторы развития, образовательные траектории и индивидуальные стили. Наряду с учебно-методической литературой, ресурсную базу авторских курсов «Музыкально-педагогическая культура», «Художественно-педагогическая антропология» образуют биографические и автобиографические источники, копии документов, аудио- и видеоматериалы, фотографии, отражающие этапы жизненного и творческого пути, особенности индивидуальных стилей профессиональной деятельности ведущих учителей музыки региона.

Общение студентов с видными деятелями образования и культуры региона, мастерами искусств, представителями творческих профессий рождает чувство сопричастности профессиональному сообществу и его актуальным задачам.

Чтобы понять роль различных факторов в личностно-профессиональном развитии, будущему педагогу необходимы не только теоретические сведения и практическая подготовка, но и опыт самоанализа, самопознания. Рефлексивная активность в учебно-воспитательном процессе способствует развитию субъектных качеств будущего специалиста. Поэтому в содержании музыкально-педагогического образования необходимо уделять должное внимание созданию рефлексивных моделей будущей профессиональной деятельности, развитию у студентов способности к рефлексии, включающей осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результата собственной музыкально-педагогической культуры.

Разработка личностных стратегий музыкально-педагогической деятельности содействует развитию профессионализма учителя в единстве его мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного компонентов, способствует повышению конкурентоспособности субъектов музыкально-педагогической культуры. В идеале личностные и профессиональные смыслы музыкально-педагогической деятельности вызывают взаимный резонанс, обогащая гуманистическими обертонами ценности и технологии профессиональной культуры будущего учителя, ориентируя на непрерывное самосовершенствование, развивая способность личности к жизнестроительству.

Одним из источников развития профессионализма педагога-музыканта, значение которого усиливается в условиях модернизации образования, является инновационная деятельность (В.А. Слостёнин, Л.С. Подымова). Музыкально-педагогическая культура учителя произрастает на национальной почве, наследует и развивает традиции мировой и отечественной культуры, впитывает энергию современных инновационных процессов в области педагогики искусства, синтезирует индивидуальный стиль музыкально-педагогической деятельности. В данном контексте очевидна взаимосвязь педагогической акмеологии и педагогической инноватики в развитии теории и практики музыкально-педагогического образования.

Анализ образовательной практики показывает, что в системе профессиональной подготовки учителя существует противоречие между стандартизацией образования, декларируемой государственными и международными образовательными стандартами, и неоднородностью, незапрограммированностью развития личности в педагогическом процессе. Преодоление данного противоречия – важнейшая задача теории и методики музыкально-педагогического образования, предполагающая инновационное проектирование содержания и разработку технологического обеспечения его качества. Решение проблем формирования профессионализма у будущих учителей музыки связано с поиском путей гармонизации требований дидактики высшей школы и принципов педагогики искусства, тестовых (в том числе компьютерных) методик и индивидуализированных технологий художественно-творческого развития личности, с разработкой акмеологической системы оценивания, коррекции, моделирования и развития субъекта музыкально-педагогической культуры.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.**

Е.С. Гончаренко, г. Воронеж

## **MAIN STRUCTURAL COMPONENTS OF THE ACMEOLOGICAL POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS.**

E. S. Goncharenko, Voronez

В современной теории и практике образования особое значение приобретают проблемы повышения качества высшего образования и особенно педагогического, как его важнейшей составляющей. Основной реформой системы высшего профессионального образования является необходимость целостного подхода к формированию личности будущего учителя. Переосмысление путей и перспектив развития личности возможно в рамках создания новых

образовательных концепций. Смена парадигмы образования от традиционной к личностно-ориентированной требуют от высшей профессиональной школы совершенствования системы подготовки специалистов образовательной сферы. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», принятой Президентом РФ в 2010 году, важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умения выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Основным смыслом педагогического образования является формирование личности будущего учителя, личности общекультурной, гуманистической направленности, готовой к инновационной деятельности. Для решения поставленных задач необходимо пересмотреть подходы к обучению в вузе будущих учителей способных осуществлять поставленные цели.

В этой связи актуальность подготовки будущих учителей очевидна, уровень образованности и воспитанности студентов педагогического вуза оставляет желать лучшего. Для этого нужна новая стратегия образования в вузе предполагающая не только смену деятельности, но и развитие специальных личностных качеств. Сегодня требуется творчески мыслящий учитель, способный к эффективной рефлексии, к выработке стратегически верного направления в образовательной политике и к успешной реализации своих потенциальных возможностей.

В современных исследованиях, посвященных проблемам профессиональной подготовки и профессионального развития личности, большое внимание уделяется вопросам формирования личностного потенциала. Личностный потенциал и возможность использования человеком своих внутренних ресурсов рассматривался в работах Н.Н. Альтшулера, Ю.А. Гагина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г.Рындак. В рамках научных представлений личностный потенциал учителя складывается из следующих компонентов: задатки и педагогические способности, потребности, ценностные ориентации, потребность в познании самого себя и постижении другого человека – ученика. С одной стороны он включает в себя педагогические возможности, а с другой нереализованные внутренние резервы. Личностный потенциал учителя сопряжен с процессами актуализации, самовыражения, самоутверждения и самореализации. Реализуясь в педагогической деятельности личностный потенциал учителя отражает личностные и профессиональные качества, являясь при этом основой для освоения новых видов деятельности. Современная ситуация в системе образования требует от современного учителя готовности к инновационной деятельности, гибкости, мобильности, способности к инновационному поведению.

Актуальной проблемой современности является формирование у специалистов способностей и потребностей в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в творческом саморазвитии, в направленности на достижение высот профессионализма. Одним из наиболее эффективных современных подходов, позволяющих целенаправленно и комплексно решать указанные задачи, является акмеологический подход. Использование акмеологического подхода в современном профессионально-педагогическом образовании способствует росту профессиональной мотивации будущих учителей, стимулирует творческий потенциал, раскрывает возможности использования личностных ресурсов для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Акмеологический подход включает определенную систему принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи в реализации в профессиональном образовании прогрессивных изменений содержания и уровня направленности личности будущих учителей, их практической профессиональной подготовленности. Проблема достижения человеком своего «акме» в профессиональном и личностном развитии изучалась многими зарубежными и отечественными психологами (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ш. Бюлер, А.А. Деркач, А.С. Гусева, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Рубинштейн, Н.Б. Трофимова, В. Франкл).

В педагогике понятие акмеологический потенциал очень подробно рассматривал Мотыгулин Д.Н. и обосновал эффективность использования технологий разноуровневого и проектного обучения при его формировании. В понятие «акме» (вершина развития) он включил такие характеристики как активная личностная позиция, самокритичность, умение творчески использовать опыт, смысл жизни, акмеологическая грамотность и культура педагога, ценностные ориентации, духовно-нравственные ценности, стремление к саморазвитию, способности к самообразованию и профессиональному росту. Все эти характеристики личности, по мнению ученого, могут быть объединены в понятие акмеологический потенциал учителя, который представляет собой интегративное образование, включающее в себя мотивационный, когнитивный, духовно-нравственный и операциональный компоненты.

Земцова В.И., Леонтьева Е.А. исследовали развитие акмеологического потенциала студентов на основе технологии организации эвристической учебно-профессиональной деятельности. Они рассматривали акмеологический потенциал как интегративное образование, объединяющее в себе такие характеристики учителя, которые являются основой для самостоятельной педагогической деятельности, постоянного самосовершенствования, достижения педагогического мастерства и помогают ему самореализоваться в профессиональном плане.

На наш взгляд, акмеологический потенциал можно рассматривать как личностную возможность человека реализовать себя в интеллектуальной, творческой, духовной деятельности и при соответствующих условиях быть готовым к инновационному поведению. Данная возможность реализации себя характеризуется такой формой активности, которая осуществляется путем выхода за пределы стереотипов в принятии решения существующей проблемы, готовности к быстрому реагированию в меняющихся условиях жизни, инициации инновационной деятельности. Такая форма активности называется инновационным поведением.

На сегодняшний день существуют разные подходы в изучении структуры акмеологического потенциала будущего учителя. В структуре акмеологического потенциала Д.Н. Мотыгулин выделяет два основных компонента: профессиональный потенциал (профессиональная компетентность) и адаптационный потенциал (адаптация к меняющейся системе труда). Земцова В.И., Леонтьева Е.А. в структуре акмеологического потенциала рассматривают три компонента: ценностно - мотивационный (совокупность мотивов и ценностей определяющих творческий характер педагогической деятельности), когнитивный (система знаний по педагогике, психологии акмеологии и методике), и операциональный (умение выстраивать программу личностного развития и подбирать средства ее достижения).

Обобщив полученные знания по структурным компонентам акмеологического потенциала, мы выделили следующие компоненты: инновационный, когнитивный, духовно-нравственный. Инновационный компонент отражает поведение личности, т.е. такую форму активности, при которой развиваются способности будущего учителя генерировать новые идеи, их активная реализация, способность к выходу за пределы сложившихся установок и стереотипов, ресурсный и мобилизационный показатели личности. Когнитивный компонент представляет развитие педагогического мышления, овладение будущим педагогом системой педагогических средств и способов решения педагогических и психологических задач. Духовно-нравственный характеризует совокупность внутренних возможностей и средств достижения личностью таких состояний сознания и деятельности, которые гармонизируют отношения личности в образовательной среде, включая мировоззренческое ориентирование на нравственную позицию будущего учителя, нравственную рефлексию.

Таким образом, основные тенденции развития современной системы образования определяют инновационную стратегию его развития, которая предполагает не только изменения способа деятельности, но и наличие специфических свойств личности будущего учителя.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ГРУППЕ (НА ПРИМЕРЕ МАЛОГО ПРЕДПРИЯТИЯ)**

Т.Н. Горобец, г.Звенигород

## **IDENTIFICATION OF CREATIVE POTENTIAL IN A GROUP (ON A SAMPLE OF SMALL BUSINESS)**

T.N. Gorobets, Zvenigorod

Попытки объяснить феномен творчества делались еще античными философами и не прекращаются до сих пор. В XX веке его изучением занялись также психологи и специалисты по кибернетике. Несмотря на столь долгое внимание к проблеме, не все ее аспекты до конца раскрыты, поэтому исследования в этой области продолжаются.

Творчество рассматривалось как результат творческого мышления. С давних времен умы ученых и философов занимает вопрос: "Как возможно творческое мышление?". Этой проблемой



занимались еще античные философы (Гераклит, Демокрит, Платон), выдвигая весьма прогрессивные для того времени идеи. Интересна, например, идея Платона, в чем-то предвосхитившая идею З.Фрейда, изложенная в учении об эресе. Платон представляет, что божественное творчество, плодом которого является мироздание, есть момент божественного созерцания. Аналогично этому и человеческое творчество есть только момент в достижении высшего, доступного человеку "умного" созерцания и реализация своих творческих ресурсов.

Существенное влияние на дальнейшие исследования творчества в психологии оказали идеи Аристотеля, которые легли в основу ассоциативной психологии. Ассоцианистский подход получил широкое распространение в XVII – XVIII веках. Он объяснял все умственные (когнитивные) процессы в терминах двух основных компонент:

- идей (или элементов) и
- ассоциаций (или связей) между ними.

Отличительной чертой являлось признание ассоциации в качестве основной структурной единицы психического, ассоциация использовалась и как объяснительный принцип. Рациональное сводилось к чувственному, отсутствовал анализ субъекта, его деятельности, направленности, активности.

Ассоциативная психология оказалась не в состоянии объяснить закономерности процесса сознательного мышления и, в частности творческого мышления. Исходные принципы традиционной эмпирической ассоциативной психологии не давали ей возможность изучать сложные психические явления, в частности интуицию. Она признавала только "сознательное мышление" (индукция, дедукция, способность сравнения, отношения), подчиняющееся ассоциативным законам.

Тем не менее, необходимо отметить вклад психологов-ассоцианистов в исследование психологии творческого мышления. Установленные ими законы ассоциаций является крупнейшим достижением психологической науки XIX века. Они помогают понять, например, почему прежний опыт зачастую может блокировать творческий подход к решению задачи (проблемы), а также объяснить общеизвестный факт успешной творческой работы молодых ученых, еще не обладающих энциклопедическими знаниями.

Нельзя обойти вниманием и психоаналитический подход к исследованию творчества. В рамках этого подхода впервые была предпринята попытка выделения фактора, лежащего в основе мыслительной активности.

Основатель психоанализа и приверженец энергетической теории человека З.Фрейд считал, что творческий продукт является результатом косвенного выражения сексуальной и агрессивной энергии, которой не дали выразить себя более прямым путем.

А. Адлер смещает акценты с сексуальной сферы на социальную, а творчество трактовал как специфический способ компенсации комплекса неполноценности.

К. Юнг рассматривал стремление к творчеству как часть базовой энергии либидо. В самом же феномене творчества он видел проявление архетипов коллективного бессознательного, пропущенных сквозь призму индивидуального опыта и восприятия творца.

Психоанализ впервые акцентировал важность проблемы мотивов и значимость бессознательного в мышлении. Сознательное подключение подсознания к решению задач позволяет резко оптимизировать творческий поиск.

Новый аспект мышления был выделен в трудах представителей гештальт-психологии – М. Вертхаймера, К. Дункера, В. Келера и других. В рамках данной школы в основном проводились экспериментальные исследования восприятия, затем некоторые выводы были перенесены на изучение творческого мышления.

Психологи-гуманисты (Г. Олпорт, А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотив личностного роста. По Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей. Творческое мышление изучалось также в рамках психометрического подхода. Здесь можно выделить концепцию креативности Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса, представляющую креативность как универсальную познавательную творческую способность.

Исследованиями уровня креативности и зависимости степени проявления креативности от воздействующих факторов занимался Р. Стернберг. Согласно его концепции интеллектуальное поведение по отношению к внешнему миру может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды или ее преобразовании. Если человек реализует третий тип отношений, то при этом он проявит творческое поведение.

В психологической литературе встречаются разные трактовки творческих процессов.

Л.Выготский рассматривал творчество как создание нового. С.Л.Рубинштейн определял творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т.д.

Исходя из результатов теоретического исследования особенностей реализации творческого потенциала малой группы мы определили, что существует определенный алгоритм реализации творческого потенциала каждого отдельного члена малой группы, который используется для получения нового, оригинального результата деятельности малой группы как совокупного социального субъекта. Только реализация творческого потенциала в условиях малой группы дает в совокупности с объединением группы вокруг идеи-цели новый конечный продукт совместной деятельности.

Для подтверждения результатов теоретического исследования нами были использованы методики определения ценностных ориентаций М.Рокича и определение творческого потенциала по Н.В. Кузьминой, С.В. Смирновой.

Опросник теста М. Рокича – методика «Ценностные ориентации». Ценностные ориентации определяют содержание направленности личности, составляют ядро её мотивации, жизненной концепции и отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям. Предлагаемая методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей. Первый класс включает в себя важные для жизни человека ценности в целом, как бы главные, конечные цели индивидуального существования личности. Второй класс составляют ценности, предпочитаемые человеком в любой жизненной ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Из полученных в результате анализа анкетирования данных можно сделать вывод о том, что управленческое звено на первое место по ценностной иерархии ставит семью, на второе место – работу, и лишь на третье место творчество. Из данных показателей можно сделать вывод о том, что необходимо социально-психологическое консультирование управленцев данного предприятия. Которые в контексте самореализации не отводят должного значимого места в реализации творческого потенциала как своего, так и своих сотрудников. Тем самым обедняя свое предприятие, снижая его конкурентоспособность.

Менеджеры продаж продемонстрировали также показательные результаты в контексте реализации своего творческого потенциала. Они на первое место ставят здоровье, что очень показательно с точки зрения позитивного самоотношения, но творчество у данной социальной группы на четвертом месте. Данный показатель также свидетельствует о низкой психологической компетентности, которая является важным ресурсом в реализации поставленных целей и решении задач, которые стоят перед персоналом, обеспечивающим продвижение продукции предприятия на рынке.

В соответствии с подходами А.А. Деркача и Н.В. Кузьминой выделены следующие компоненты реализации творческого потенциала в ведущей профессиональной деятельности малой группы в бизнесе, а именно:

Когнитивный компонент (владение профессиональными знаниями в ведущей деятельности).

Мотивационный (потребность в профессиональном совершенствовании)

Креативный (способность к творческому мышлению)

Рефлексивный (способность к оценке себя как субъекта профессиональной деятельности)

Адаптационный (способность к успешной адаптации в малой группе в бизнесе)

Деятельностный (сформированность умений и навыков профессиональной деятельности).

При анализе компонентов условий реализации творческого потенциала в малой группе в бизнесе выделен главный субъективный фактор её развития – направленность личности лидера команды (малой социальной группы) в бизнесе на личностно-профессиональное развитие. В связи с этим, актуальным становится подход к развитию и реализации творческого потенциала в условиях малой группы в бизнесе, которая должна в соответствии с требованием времени обеспечивать управленческому звену и менеджерам по продажам психолого-акмеологическое и социально-психологическое сопровождение, направленное на личностно-профессиональное развитие и совершенствование.

Состояние творческого потенциала управленческого звена предприятия и группы менеджеров по продажам можно отнести к субъективным акмеологическим факторам, которые, однако, способствуют объективной продуктивной профессиональной деятельности, способствующей продвижению продукции малого предприятия на рынке.

Полученные результаты показывают, что уровень творческого потенциала всех сотрудников малого предприятия соответствует среднему ( $1,9 \pm 0,02$ ) с тенденцией к увеличению в группе управленческого звена. У управленческого звена он составил  $2,2 \pm 0,03$  балла, что превышало уровень группы менеджеров продаж  $1,9 \pm 0,03$ ,  $p < 0,001$ .

Среди основных качеств, определяющих творческий потенциал обследуемых групп, не было ни одного (по методике Н.В. Кузьминой, С.В. Смирновой; 2002) не соответствовало высокому уровню. Для интерпретации полученных результатов оценки творческого потенциала малого предприятия были рассмотрены следующие уровни продуктивности деятельности управленцев и персонала в решении практических задач: высокий, средний и низкий. При анализе полученных данных было установлено, что общий показатель творческого потенциала у управленческого звена находится в диапазоне средних оценок и составляет  $43,7 \pm 0,27$  балла. У менеджеров продаж этот уровень ниже среднего  $37,2 \pm 0,35$ . При анализе компонентов творческого потенциала обследуемых малой группы бизнеса выявлено, что наибольший показатель соответствовал мотивационному компоненту ( $54,55 \pm 0,27$ ), уровень проявления его нами оценивается как высокий по сравнению с другими.

Средние показатели уровней творческого потенциала управленцев и группы менеджеров показывает, что данное малое предприятие нуждается в реконструкции системы управления, которая должна быть направлена на повышение профессиональной компетентности. Необходимо проводить учебную деятельность по исследованию ресурсных возможностей персонала предприятия и его управленческого звена, а также для выявления оптимизации условий реализации творческого потенциала для стратегического управления предприятием и прогнозирования дальнейшей ведущей деятельности малого предприятия.

#### **ВЫВОДЫ**

Большое место в реализации и создания условий для реализации творческого потенциала по результатам полученных данных должно отводиться социально-психологическому и психолого-акмеологическому сопровождению в контексте консультирования данного предприятия квалифицированными специалистами.

Необходимо в планы реализации стратегических задач ввести элементы самообразования и саморазвития, что может быть реализовано системой мероприятий, стимулирующих и поддерживающих личностно-профессиональное развитие как управленческого звена предприятия, так и группы менеджеров, что будет способствовать продуктивному продвижению на рынок и оптимизации эффективности профессиональной деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКА**

М.В. Григорович, А.А. Ларина. г. Старый Оскол

### **PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PERSONALITY-PROFESSIONAL SELF-TEEN**

M.V. Grigorovich, A.A. Larina, Stary Oskol

В сложившихся условиях предпрофильной подготовки в школе современные подростки не всегда оказываются, подготовлены к ответственному, самостоятельному выбору профессии и построению профессиональной карьеры. Как следствие этого они оказываются ограниченными в раскрытии, реализации собственного потенциала, у них появляется риск нарушения, либо возникновения ложной профессиональной идентичности, утрачивается возможность стать субъектом жизненного и профессионального пути и обрести социальную зрелость.

Ученые отмечают, что личностно-профессиональное самоопределение подростка происходит под влиянием множества факторов, которые влияют как непосредственно – определяя зону ближайшего развития подростка, так и опосредованно – формируя определенные мировоззренческие установки, жизненные притязания и т.д. (А.Е. Голоншток, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов, Н.В. Немов, С.Н. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.)

С учетом этого в рамках предпрофильной подготовки образовательный процесс может оказывать значительное влияние на процесс и результат личностно-профессионального самоопределения подростка, учитывая сложившиеся ценностные ориентации личности.

Подросток, полноценно включаясь в образовательный процесс предпрофильной подготовки, может стать субъектом данного процесса, осознанно реализуя субъективный опыт, свои возможности и способности, определенные жизненные притязания, желания, интересы, представления о будущем. Из этого следует, что в образовательном процессе предпрофильной подготовки необходимо не только учитывать, но и опираться на внутренние источники, движущие силы развития личности - психологических факторов способные оказать влияние на способы, приемы и процесс личностно-профессионального самоопределения.

С учетом основных положений теории жизненного пути (К.А. Абульханова - Славская), подростку необходимо конструктивно владеть стратегиями личностно-профессионального самоопределения, чтобы выступать здесь в качестве субъекта направляющего, регулирующего, организующего ход своей подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Содействие формированию стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка в условиях предпрофильной подготовки понимается как организация обстоятельств для включения подростка в учебную деятельность, которая оказывает помощь в формировании представлений о себе и своих потенциальных возможностях, в соотношении себя с профессией, осуществлении профессионального выбора средствами профессиональных проб, создании своего видения мира и будущей профессиональной деятельности.

Анализ психологической, акмеологической и педагогической литературы, изучение возрастных и психологических особенностей подросткового возраста, рассмотрение имеющихся теории личностного, жизненного и профессионального самоопределения и развития (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Битянова, М.Р. Гинзбург, Л.А. Йовайши, Е.А. Климов, И.С. Кон, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, С.Н. Чистякова и др.), позволили нам представить личностно-профессиональное самоопределение как сформированный ответственный и самостоятельный выбор подростка, проявляющийся во владении стратегиями самоопределения и обеспечивающий наиболее полное самовыражение личности подростка, в ходе которого он становится субъектом профессионального и жизненного пути.

Опираясь на ведущие идеи системного, личностного, деятельностного, субъективного, гуманистического и акмеологического подходов личностно-профессиональное самоопределение рассмотрено нами как системное образование, состоящие из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые обеспечивают целостность его рассмотрения: мотивационного, проективного, когнитивного, операционального, рефлексивного. Они раскрывают показатели подготовленности подростка к ответственному и самостоятельному выбору профиля дальнейшего обучения.

Стратегии личностно-профессионального самоопределения подростка мы рассматриваем как план и программу действий подростка по реализации способов и приемов выбора личностных и профессиональных намерений. Соответственно, личностно-профессиональное самоопределение, может быть представлено в стратегиях: стратегии самомотивации; прогнозирования и планирования потребного будущего; выявления своих способностей и возможностей; активного выбора; преодоления препятствий; анализа процесса и результата личностно-профессионального выбора; оценки собственных достижений; контроля и коррекции полученного опыта.

С учетом ведущих идей методологических подходов и разработки концептуальных основ процесса личностно-профессионального самоопределения подростка нами представлена модель процесса формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка, включающая цель; методологические подходы; компоненты, показатели, стратегии и уровни; психологические факторы; содержательно-технологическое обеспечение; прогнозируемый результат. Выявленные элементы модели взаимосвязаны, взаимообусловлены и как подтвердила практика, являются необходимыми и достаточными для обеспечения эффективности процесса формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка. При этом хотелось отметить важность психологических факторов выступающих как существенное обстоятельство, непосредственно влияющих на процесс формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка.

Психологические факторы личностно-профессионального самоопределения подростка мы рассматриваем как основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты

достижения им гармоничного, согласованного взаимодействия с собой и окружающим миром, в ответственном и самостоятельном выборе профессионального и жизненного пути.

Мы полагаем что, факторами, обеспечивающими эффективность процесса формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка, могут выступать: стремление к достижениям, самореализации, готовность к личностному и профессиональному росту; целеустремленность, ответственность, информированность, уверенность в себе, активность и др. При этом, прогрессивное развитие личности подростка, безусловно связано с формированием личностного и профессионального плана и ответственным выбором профессионального и жизненного пути.

Выделение психологических факторов, влияющих на формирование стратегий и личностно-профессионального самоопределения подростка в целом, повлияло на разработку нового содержания и технологий предпрофильной подготовки в условиях образовательного процесса школы. Они учитывались при разработке и апробации спецкурса формирования стратегий личностно-профессионального самоопределения подростка в условиях предпрофильной подготовки.

Выделенные показатели предварительно интерпретировались как факторы, определяющие личностно-профессиональное самоопределение подростков, что позволило разработать и применить опросник «Психологические факторы личностно-профессионального самоопределения», который включал 35 суждений, соответствующих выделенным показателям.

В данном опроснике были вопросы, направленные на исследование учебной деятельности, самостоятельности и активности; выявление характера отношений с одноклассниками, сверстниками и окружающими; изучение информированности подростков о профессиях выбранного профиля дальнейшего обучения; выявление способности планировать и прогнозировать свое профессиональное будущее, исправляя недостатки мешающие достижению цели; выявление уровня притязаний, своих личных и профессиональных намерений и возможностей; исследования традиций выбора профессии; выявление общекультурного развития и досуга, а также исследование способности строить жизненные, личностные и профессиональные планы.

Выделенные факторы позволили более четко представить источники формирования личностно-профессионального самоопределения подростка и его стратегий, которые включали: стремление подростка к ответственности за свои поступки (фактор -1 – ответственность); необходимость иметь полное представление о будущей профессии (фактор-2 – осведомленность); направленность подростка на достижение поставленной цели, в том числе, планировать и прогнозировать свое профессиональное будущее (фактор-3 – целеустремленность); иметь право на свободный выбор будущей профессии (фактор-4 – самостоятельный выбор); способность подростка строить отношения с окружающими по принципу взаимопонимания и доверия на основе реализации новых стратегий и способов личностного и профессионального самоопределения (фактор-5 – взаимоотношения).

На основе выделенных показателей были сгруппированы вопросы по замыслу авторов опросника, однако эта структура не обязательно должна совпадать с реальной «коробкой структуры», полученной в результате факторного анализа экспериментальных данных.

Опросник был распространен среди 120 учащихся девятых классов г. Старый Оскол, в возрасте до 16 лет обучающихся в МОУ «СОШ № 11, 13, 21». Девушки составили – 59 человек, юноши – 61 человек.

В результате факторного анализа с вращением Varimax были выделены пять факторов формирования личностно-профессионального самоопределения подростков: ответственность, осведомленность, целеустремленность, самостоятельный выбор, взаимоотношения. В совокупности данные факторы влияли на уровень формирования личностно-профессионального самоопределения подростка. Представим подробнее компонентный состав каждого фактора.

В первый фактор, названный «ответственность», вошли такие компоненты как – «ответственность за свои поступки» (0,992), «держат данное слово» (0,988), «самостоятельно выполнять поручения» (0,953) и др. Характерно что, данный фактор, связан не только с тем, что подросток готов проявлять инициативу, активно самосовершенствоваться, но также предполагает способность детерминировать события личностно-профессионального самоопределения в момент их осуществления и свершения. Значение данного фактора велико в связи с тем, что ответственность представляет собой фактор успешного формирования разнообразных стратегий

мотивационного, проективного, когнитивного, операционального и рефлексивного плана в структуре личностно-профессионального самоопределения.

Второй фактор, названный «осведомленность», предполагал: «максимально полное представление о будущей профессии» (0,973), «получение информации о профессиях выбранного профиля» (0,963), «информированность как важный источник при выборе профессии» (0,936) и др. Кроме того данный фактор обеспечивается сформированностью у подростка «информационного поля», которое, в свою очередь, способствует правильному профессиональному выбору, а в последствии успешной реализации в профессиональной деятельности. Осведомленность содействует более успешному овладению подростком стратегиями мотивации, активного поведения, прогнозирования и планирования потребного будущего.

Среди выделенных факторов особое место занимает «целеустремленность» (0,791). Данный фактор объединил такие характеристики как: «уметь ставить правильные цели» (0,844), «планировать и прогнозировать свое профессиональное будущее» (0,828), «стремиться развивать склонности и способности» (0,791) и др. Показательно, что данный фактор включает также умение подростка предвосхищать средства достижения цели, выделять главное и промежуточные цели, прогнозировать результат процесса личностно-профессионального самоопределения и др. Это означает также, что подросток должен адекватно владеть стратегиями и умениями обогащать и наращивать свой потенциал на пути формулирования и реализации целей личностно-профессионального самоопределения.

Четвертым фактором является «самостоятельный выбор» подростка, что определяется «правом на свободный выбор будущей профессии» (0,935), «влиянием родительских установок на правильный выбор профессии» (0,867), «признанием профессиональной семейной династии» (0,763) и др. Характерно, что данный фактор подчеркивает необходимость сформированности у подростка инициативы, критичности, адекватной самооценки, а также способствует эффективному процессу самопознания, самоопределения, самовыражения, самосовершенствования, самореализации.

Пятый фактор – «взаимоотношения», оказывает влияние на личностно-профессиональное самоопределение через: «важность построения отношений с окружающими по принципу взаимопонимания и доверия» (0,934), «обогащение и расширение межличностных отношений» (0,889), «влияние авторитарности родителей и учителей на правильный выбор» (0,704) и др. Показательно, что названные суждения интерпретировались как обстоятельства раскрывающие силу воздействия отношений подростка с друзьями, учителями, родителями и значимыми взрослыми.

Важно отметить, что ни один из выявленных психологических факторов не абсолютизировался и рассматривался исключительно в комплексе с другими. Выделение психологических факторов, влияющих на формирование стратегий и личностно-профессионального самоопределения подростка в целом, повлияло на разработку нового содержания и технологий предпрофильной подготовки в условиях образовательного процесса школы.

Таким образом, эмпирически выявленные психологические факторы – ответственность, осведомленность, целеустремленность, самостоятельный выбор, взаимоотношения – в совокупности определяли уровень сформированности у подростка стратегий личностно-профессионального самоопределения и выступали источниками оптимизации данного процесса.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОТЕСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЯ КРИЗИСА И РАЗВИТИЯ**

Гусейнов А.Ш., г. Краснодар

## **ACMEOLOGICAL ASPECTS OF PROTEST AS AN INDICATOR OF CRISIS AND DEVELOPMENT.**

A.Sh. Guseinov, Krasnodar

Изучение протеста актуально в связи тем, что в нашей стране протестная активность стихийна, неуправляема и особо опасна. Но истоки протестной активности лежат в

психологической плоскости, в характере отношений ребенка с родителями в детстве. Реакции оппозиции типичны для детского, подросткового и юношеского возраста, особенно для лиц в кризисе. Молодежь проявляет высокую протестную и гражданскую активность. Волнения студентов в 60 годах во Франции и Америке, движение хиппи и панков 70-80х, современные беспорядки в Европе и протест в арабских странах — связаны с молодежью. Высокая гражданская активность молодежи, протестная готовность вступает в противоречие с идеями толерантности. Л. М. Семенюк, исследуя особенности и условия развития гражданской активности молодежи, определяет агрессивность как черту антигражданской активности и отмечает, что повышенным негативизмом отличаются подростки из среды руководящих работников и семей из интеллигенции.

Как уменьшить неудовлетворенность, недовольство и неприятие, как предикторы протеста у молодежи? Каким образом направить протест в русло позитивной гражданской активности?

Диалектика исследования протеста состоит в том, что он социален по содержанию, но психологичен, по сути. Необходимо построение теории протеста, как одного из регуляторов социальной активности личности. Поэтому протест рассматривается нами как способ взаимодействия личности с социальным окружением или макросоциумом (А.Ш. Гусейнов, 2003). Протест определяется нами как субъективное переживание личностью угрозы потери благ, свободы, достоинства и ценностей и проявляется в виде устойчивых личностных особенностей или ситуативных реакций, направленных на устранение этой угрозы.

Впервые в психологии понятие протест ввел А. Адлер в концепции «маскулинного протеста». В отечественной психологии впервые на проблему протеста обратил внимание Л.С. Выготский. Он связывал реакции протеста, оппозиции, негативизма (выстраивая их в синонимичный ряд) с возрастными кризисами 1, 3, 7 и 13 лет. Протест как реакция и черта личности у Выготского предстает как один из атрибутов кризиса; но кризис многомерен, диалектичен, он может быть деструктивен, а может способствовать появлению новообразований и является фактором личностного развития.

Создатель культурно-исторической теории рассматривал интериоризацию культуры, язык в качестве механизма развития и формирования человека, а эффективную помощь со стороны взрослых как важнейший фактор развития ребенка. Первоначальные идеи Л.С. Выготского: стремление к идеальной форме (она близка к концепции фиктивного финализма А.Адлера), к сотрудничеству со взрослым постепенно вытеснялись тактикой формирования правильных педагогических установок родителей и учителей, а затем и поиском условий для формирования деятельности. Условия эти переносились в план ведущей деятельности: С.Л. Рубинштейн рассматривал формирование деятельности через внутреннее развитие, а А.Н. Леонтьев внутреннее развитие как результат усвоения внешнего опыта. Ведущая деятельность была разделена на этапы развития аффективно-потребностной и предметно – когнитивной сфер (Д.Б. Эльконин). В рамках теории деятельности детально исследована личность, осваивающую заданную извне активность, встраивающаяся в уже имеющуюся группу. Будучи весьма продуктивным в исследовании школьников и взрослых, входящих в производственные коллективы, деятельностный подход не всегда успевал рассматривать индивидуальный путь личности, способность каждого к саморазвитию.

Сегодня идеи Выготского о продуктивности кризиса, о протесте как факторе противодействия излишнему вторжению в личность, как источникам развития достаточно актуальны. Сейчас наблюдается всеобщий откат назад к тотальному контролю за процессом обучения, роль учителя – это даже не тьютор, наставник и коуч, это дополнительный «ручной отбраковщик» учащихся после машинного контроля (в том числе ЕГЭ).

Влияние общества, макросреды на индивида в настоящее время возрастает. Кризис современного общества влияет на кризис семьи, школы и, конечно же, на кризис личности (Б.Г. Ананьев, Г.А. Вайзер, К.Н. Поливанова), а протест – это способ реагирования на этот кризис. Формы протеста: негативизм, реакции оппозиции, эскапизм, аномия и цинизм.

Возрастные кризисы и сопутствующая им протестная активность часто рассматриваются как результат негативного неумелого внешнего влияния. Многие из западных исследователей отмечают как стадии на пути к взрослению у молодежи: стремление к независимости от родителей, принятие ответственности за свою жизнь (Р.Гоулд, Р.Кеган), установление близости с постоянным партнером (Д.Левинсон, Э.Эриксон).

Нами предлагается «возрастная» модель протестной активности: зависимость – протест – независимость в возрастном кризисе – модель развития и формирования самостоятельности.

Протест в этом случае необходим для отделения от родителей, как способ интеракции, самовыражения; как фактор укрепления самосознания.

Другая модель, предлагаемая нами «акмеологическая» модель протестной активности. Протест - проблема не столько стадий развития человека, не только кризиса, (не столько проблема возрастной психологии) сколько проблема его индивидуального масштаба, того способа индивидуальных достижений, к которому он приходит в разном возрасте (акмеологическая проблема): индивид, личность, субъект, индивидуальность, актер (гуманист). В психологии уже есть представления о границах, пределах личности, следует ввести понятие масштаб личности. Еще Л.И. Божович считала, что в подростковом кризисе, потребность в самопроявлении дерпивируется самим подростком, который накладывает сам на себя запреты. Протест – это способ реализации себя, проекция себя на социум, экспансия собственного масштаба. Протестующий не замыкается в узких рамках роли, статуса, позиции, он иногда выходит за пределы действия, существования, деятельности, сущность.

В эмпирических исследованиях, проводимых под нашим руководством в 2004-2008 годах, мы рассматривали протест как негативный и деструктивный фактор, проявляющийся в период кризиса.

Для проверки гипотезы о связи протеста с асоциальным, отклоняющимся поведением было проведено исследование девиантных подростков, выборку составили 30 подростков, состоящие на учете в комнате милиции. Доказано, что протестные подростки более грубы, агрессивны, для них характерны негативизм, подозрительность, вербальная агрессия. По абсолютным показателям у протестных подростков максимально представлены: гипертимный, застревающий, эмотивный, циклоидный, демонстративный типы акцентуаций. Подростки с протестным поведением не обладают высоким интеллектом, они приземлены, практичны, грубоваты; они не озабочены контактами с другими и их не беспокоит мнение других людей. Протестных подростков характеризует негативизм – тенденция к положительной связи с показателем негативизм по опроснику А.Басса-А.Дарки. Этот же комплекс качеств характерен и для подростков девиантного типа. В то же время, протестное поведение подростков имеет достоверно значимые отрицательные связи ( $p < 0,01$ ) с показателем раздражительность и агрессивность ( $p < 0,01$ ) по опроснику А.Басса-А.Дарки. Это значит, что подростки с выраженным протестным поведением не столь раздражительны и не агрессивны, как девиантные. Эти данные свидетельствуют о том, что протестное поведение, в целом, более присуще девиантным подросткам по сравнению с обычными учащимися, но, вместе с тем, некоторые качества протестной личности отличаются от личностных свойств девиантных подростков, а протест как феномен представляет собой самостоятельное психическое явление.

Для проверки гипотезы о связи протеста с делинквентным, преступным поведением было проведено исследование 100 лиц, отбывающих наказание в колонии. Результаты исследования свидетельствуют о том, что лица, отбывающие наказание не отличаются по уровню протеста от лиц контрольной группы, проживающих в том же районе. Не отличаются повышенным протестом лица, совершившие повторные преступления (подгруппа рецидивистов). Вероятно, протестное поведение не связано с криминальным.

По данным наших исследований, проведенных в 2009-11 годах (грант РГНФ № № 10-66-38645 а/ю, выборка 300 человек: подростки и молодежь) подростки с высокой протестной готовностью применяют примитивные психологические защиты, используют арсенал неконструктивных стратегий выхода из стресса, зависимы от статуса в группе, враждебны. Подростки с высокими показателями протеста склонны к проявлению физической, косвенной, вербальной агрессии, им присуща раздражительность, обида, чувство вины, подозрительность. Молодежь с выраженными протестными установками проявляет негативизм, склонна к идеализации, но зависима от чужого мнения, тяготеет к лидерам. Кроме того, склонность к недовольству проявляют не только аутсайдеры, но и лидеры группы. Следовательно, для молодежи с высокой протестной готовностью характерна особая восприимчивость к ценностям и лидерам, готовым отстаивать эти ценности. Поэтому молодежь, склонная к протесту, часто вступает в группы, иногда экстремистски направленные (если их возглавляет деструктивный лидер). Склонность к идеализации и идентификация с лидером резко возрастает в значимой группе (Т. Адорно, Ф. Редл, В. Райх, Г. Маркузе, Л.Г. Почебут, З. Фрейд и др.).

Низкое состояние нравственности в современном обществе и его связь с разрушением системы ценностей отмечается многими исследователями (А.В. Юревич, А. А. Гусейнов и др.). Моральные предпосылки протеста и интолерантности – пренебрежительное отношение к



прошлому Родине, одновременно с превознесением «демократических ценностей», провоцирующее и разрыв поколений, и размыв ценностей семьи. Негативное отношение молодежи к старшим иногда провоцируют СМИ: телевидение, кино и интернет. Непродуманный протекционизм власти для социальных групп, часто высоко коррумпированных (высокая зарплата и жилье для судей, администрации, полиции, военных и т.п.); но не для лиц, занятых в промышленности и в воспроизводстве человеческого капитала (преподаватели, врачи, ученые) приводит к внутреннему протесту. Нынешние ориентиры молодежи – культ потребления, приводит к коррупции, волоките, зависти, негативизму.

Принимая во внимание неудачи прямой помощи молодежи (Р.Росс, Р. Нисбетт, Л.Г. Почебут) необходимо формирование новой идеологии.

Основные ориентиры национальной идеологии:

Педагогическая культура – точнее культ педагога, мастера, тренера. Задачи построения новой России сможет решать только высокообразованный человек. Аморально и экономически безграмотно снижать качество и уровень образования путем возложения ответственности за обучение молодежи на родителей. Научно обоснованная перспектива образования – бесплатное полное высшее образование для всех способных студентов. Опасение, что высокообразованными людьми трудно управлять, что они склонны к протесту – необоснованно. Напротив, угроза безопасности России – малообразованные, амбициозные, псевдограмотные люди, а также лица, подверженные политическому и религиозному влиянию (первые создают кланы, а вторые им легко подчиняются).

Светская духовность. Четкие моральные ориентиры, поиск собственных ценностей важен как для молодежи, так и для всего общества. Сегодня модно связывать нравственность, духовность с религией, но в нашей многонациональной и поликонфессиональной стране одна религия не может быть духовным ориентиром для всего населения. Задачи любой религии индивидуальны. К сожалению, попытки найти общее в разных религиях пока утопичны. В нашей истории роль объединяющего духовного фактора, роль лидера чаще играли писатели, поэты, ученые, деятели искусства и талантливые политики.

Физическая культура, спорт и здоровый образ жизни. Спорт, туризм и здоровый образ жизни – это не только фактор здоровья, но средство воспитания воли и способ самореализации. Спорт снижает излишнюю агрессию, способствует сплочению группы, вызывает интерес и уважение к сопернику, а, следовательно, способствует формированию толерантного мышления.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ АКМЕ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

И.В. Девятковская, г. Екатеринбург

## **SUPPORT OF PROGRESS AKME OF THE EXPERT IN THE MODERN ORGANIZATIONS.**

I.V. Devjatovskaja, Ekaterinburg

Современный этап развития общества, связанный с активизацией инновационных процессов, характеризуется глубокими и многоплановыми преобразованиями, сопровождающимися ломкой стереотипов в сознании, деятельности, образе жизни личности. Изменения в профессиональной деятельности связаны с усилением ее динамичности и оказывают влияние технологии ее выполнения и результативность, создавая часто ситуации напряженности и неуспешности специалиста. Возрастают требования к уровню профессиональной компетентности специалистов различных отраслей производства, так как высокий профессионализм человека позволяет качественно и эффективно решать профессиональные задачи, это показатель его высокой работоспособности и полезности для организации-работодателя. На сегодняшний день организации-работодатели требуют от своего персонала скорейшего наращивания профессионализма и достижения вершин профессионального мастерства (профессионального «акме») (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин, А.К. Маркова). Интенсифицируется процесс профессионального развития специалистов. При лимите временных ресурсов и в целях полного

использования трудового потенциала, всестороннее развитие сотрудников становится залогом роста и развития организаций, вызывая появление инновационных форм и методов психологического сопровождения личности в эргономической системе (М.Р. Битнянова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.В. Шекшня, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова). Сегодня технологии сопровождения развития акме специалиста становятся все более востребованным видом деятельности.

Акмеология рассматривает в единстве процессы профессионального и личностного развития, а также путь достижения профессионального мастерства на основе реализации творческого потенциала личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.В. Васильев, А.А. Деркач, В.Г. Зыбкин, Е.В. Фетисова). Однако, при довольно высоком уровне научно-методологической разработки проблемы личностно-профессионального развития, на сегодняшний день система психологических служб неустойчива, не отработаны целевые программы и комплексы психотехнологий для личностно-профессионального развития субъектов труда. Менеджеры разных уровней управления ищут психологические структуры, ответственные за рост профессионализма подчиненных. А сотрудники постоянно включены в борьбу за конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Профессиональное развитие личности это сложный и многоплановый процесс, включающий различные этапы профессионального пути человека. Основываясь на этих двух критериях, Э.Ф. Зеер выделяет следующие семь стадий профессионального становления личности:

оптация (формирование профессиональных намерений, профессиональное самоопределение, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей);

профессиональная подготовка (формирование профессиональной направленности и системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений, навыков, приобретение опыта решения типовых профессиональных задач);

профессиональная адаптация (вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, усвоение новых технологий профессии, приобретение опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности);

первичная и вторичная профессионализация (формирование профессионального менталитета, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые констелляции, высококачественное выполнение профессиональной деятельности);

профессиональное мастерство (полная реализация, самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе подвижных интегративных психологических новообразований («акме») профессионального развития).

Психологическое сопровождение специалиста на каждой из этих стадий позволяет способствовать развитию акме и активизации профессионально-личностного потенциала работника.

Сопровождение способствует формированию пространства, в котором специалист сможет проанализировать собственное профессиональное состояние, отразить прежний профессиональный опыт и наметить новые пути личностно-профессионального развития, получит возможность выйти за пределы непрерывного потока повседневной профессиональной деятельности, увидеть процесс своей деятельности в целом и превратить собственное личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования.

В качестве методологической основы сопровождения развития акме специалиста выступают законы, разработанные в области акмеологии: личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала, самовыражения личности - их целевой характер: направленность на оптимальность, высший уровень совершенствования. Основным критерием при выборе методик сопровождения может выступать из направленное воздействие на три составляющих личностно-профессионального развития специалиста: отношение к своей профессиональной деятельности; отношение к себе как профессионалу; отношение к личностно-профессиональному развитию.

Процесс сопровождения развития акме специалиста этот процесс должен быть направлен на создание условий: запускающих механизмы самоопределения и саморазвития личности; помогающих приобретать принципиально новый опыт ценностно-личностного взаимодействия; развивающих способность личности к анализу ситуации собственного личностно-профессионального развития и формирующих способность управления им; позволяющих

специалисту выстраивать собственную профессиональную траекторию в соответствии с особенностями личностно-профессионального развития.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

С.В.Дмитриев, Е.В.Быстрицкая, г. Нижний Новгород

## **AKMEOLOGICAL ASPECTS DEVELOPMENT OF STUDENT IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

S.V.Dmitriyev, E.V.Bystritskaya, Nizhni Novropod

Парадигмальные сдвиги в системе вузовского образования ставят его перед лицом новых теоретико-методологических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной сегодня проблемы – как осуществить саморазвитие человека, обретение им, говоря словами А.С.Пушкина, «способности к самостоянию». На наш взгляд, обновление и углубление предметного содержания и технологии вузовского образования связаны, прежде всего, с наиболее полной реализацией его культурообразующих, гуманизирующих и акмеологических функций.

Известно, что в образовательной стратегии сегодня доминируют предметно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы, направленные на развитие личности студента средствами учебного предмета. В данной статье обсуждается антропно-деятельностный (социокультурный, акмеологический, инсептивный) подход, базирующийся на принципе примата культуры личности и индивидуальности в системе образования. Мы исходим из того, что деятельность человека – всегда сознательна и социокультурна (осуществляется в обществе); сознание личности – деятельностно и интерсубъективно (возникает и существует в сообществе); личность выступает как носитель культуросообразной деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития человека. Социокультурное проектирование образовательного пространства (структура определённых социальных позиций и социокультурных отношений) и обучающей среды (совокупность специально организованных условий системы обучения) является весьма важной задачей для диалога разных смыслов человеческого бытия, мышления и деятельности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Б.Д.Эльконин). Известно, что «рукотворные произведения» личности пронизывают всю сферу индивидуального сознания и самосознания человека («персоносферу»), «транскрибируются» в социокультурном пространстве общества («перелагаются на язык произведений культуры»). В нашей концепции мы используем термины «мутуальный» (от англ. и фр. *mutual* – совместный, взаимный) – построение внутреннего мира личности на языке культуры, и «инсептивный» (от англ. *inception* – побуждающий к самообучению) метод образовательных технологий.

Основная цель и задачи статьи – рассмотреть некоторые инсептивные методы и акмеологические технологии, позволяющие актуализировать способности и волю человека к продуктивной деятельности, к культуротворчеству, а творчество – к самоатрибуции, «построению себя изнутри», утверждению, реализации себя в социуме и культуре. Синтезирующую роль в этом процессе выполняет именно культура, объединяющая науку и образование. В антропно организованных образовательных технологиях объединяются три «культуротворческих ипостаси» – идея культуры как культа (следование высокоорганизованным, акмеологическим социокультурным образцам), идея культуры как способа экзистенции (мутуально-целостного существования) человека, идея культуры как взаимообогащающего общения и диалога («адресованности» другому человеку и социуму в целом).

Парадокс традиционных образовательных технологий заключается в том, что студент при усвоении определенного рода знаний, умений, навыков (ЗУН) ничего в предметном содержании и структуре этих ЗУНов, как правило, не изменяет. Предметом, целью и продуктом образовательной деятельности должны быть изменения (внутренние новообразования) самого человека – новые потребности и познавательные возможности, новые способы мышления и деятельности,

способности к учению, акмеологическому развитию личности и её продуктивной деятельности. Для образовательных технологий важно учитывать тенденции к саморазвитию (К.А.Абульханова, В.П.Зинченко, В.Г.Зазыкин), мотивацию роста достижений (С.Д.Неверкович), самоактуализации и самореализации (А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс), стремление к росту самооценности личности и индивидуальности (А.М.Зимичев, И.А.Зимняя, А.А.Деркач).

Мы полагаем, что непосредственной движущей силой развития студента является его образовательная и профессиональная деятельность, а изменения во внутренней позиции (возникновение новых потребностей, способностей, интенций, диспозиций) определяют стремления субъекта к «акме» (от гр. акме – вершина, расцвет, цветущая сила). Следует подчеркнуть, что самоактуализация приобретает смысл только тогда, когда человек включается в значимую для других деятельность – она является лишь результатом, следствием осуществления предметной деятельности, смысл которой человек находит (достигает) в профессиональной сфере и в обществе. Антропно организованные образовательные технологии позволяют совершенствовать не только предметно-социальный мир – сферу совместного существования индивидуального и коллективного опыта (межличностные связи и отношения), но и экзистенциальный мир – сферу индивидуального существования людей (самость, виртуальность человеческого духа, метасознание). Эти два полюса современных образовательных технологий – социокультурная предметность и предметность внутреннего мира студента – во многом определяют эффективность перехода от предметоцентризма вузовских государственных стандартов к культууроформирующей образовательно-обучающей среде, от предметно-дисциплинарных технологий к развивающим личность методам, от монопредметных систем обучения к профессиональной культуре образования (самообразования).

Главной является проблема, как осуществить переход от предметно организованной информации к профессиональным знаниям, сделать их средством деятельности и личностного развития. Следует иметь в виду, что деятельностно организованное сознание является автогенеративной системой, то есть оно порождает и стимулирует собственное развитие (самодетерминацию) через социокультурную деятельность, в том числе через построение рефлексивно-смысловых (ментальных, перцептивных, телесно-двигательных) действий человека. Психолого-педагогическое управление в системе образования связано не только с «диалектикой позиций и диспозиций» (социальной и личностной перцепцией), механизмами когнитивной самоатрибуции (от лат. attribuo – придаю, наделяю, «приписываю» себе определённые свойства), но и с выработкой некоторой шкалы ценностей, «нравственных императивов», задающих определённые схемы ориентации и нормативы (критерии) деятельности. Известно, что самопознание студента в учебном коллективе – сложный процесс. Самоидентификация личности во многом зависит от окружающих человека людей и межличностных аттракций (от франц. attraction – «притяжение» друг к другу, «близость» к партнёру). Часто то, что кажется нам «непосредственным знанием себя» в действительности есть результат процесса самоатрибуции – приписывания себе определённых свойств и качеств личности. «Быть» или «казаться»? – то и другое понятие в разной степени выражают сущность человека. По сути дела, «казаться» – это тоже «быть», только не для себя, а для других людей.

Действия студента относительно самого себя во многом определяются процессами когнитивной и каузальной самоатрибуции – в зависимости от того как личность относится к себе – как к объекту воздействия («Я» как объект познания и оценки) или как к субъекту действия («Я» как субъект действия, акмеологической активности и мыследеятельности). Многие современные авторы следуют указанной нами системе самоотношения и говорят о дуальности «Я». Показателем когнитивной стороны объектно-субъектного самоотношения является конативная позиция (формируемая личностью в адрес самой себя) – дистанцирование от себя, «взгляд со стороны». Данное самоотношение включает в себя процессы самовосприятия, формирование понятий о себе, оценочные суждения относительно своих свойств и действий. Показателем каузальной атрибуции собственное «Я» рассматривается человеком как включенное в цепь причинно-следственных взаимосвязей (Ф.Хайдер, Г.Келли, Л.Стрикленд) в условиях реальной, значимой совместной деятельности (Г.М.Андреева). Каждый индивид, включенный в совместную деятельность, становится субъектом индивидуальных и межличностных отношений. Отметим, что здесь особенно важна система самопрезентации и методы аутокоммуникации во взаимодействии с той или иной социальной группой (векторы направленности сознания «от других к себе» и «от себя к другому»). Известно, что ожидания и экспектации исходят не только от других людей, но и от самого себя – факторов самопринятия, снисходительности к себе, внутрличностных состояний

(«потери себя», угрызений совести, чувстве вины, сомнений, защитных механизмов личности, декларируемых самооценок, повышенной самокритичности). Личность не только выбирает и принимает решения на основе ценностных ориентаций и диспозиций, но и стремится обосновать свой выбор и свое решение после того, как оно уже осуществлено в режиме статусно-ролевого самоопределения в социуме. «Рефлексивное зеркало» самоатрибуции отражает, как правило, диспозиции личности (индивидуальные особенности человека, влияющие на выбор способов его действий) и оценку ситуацию решаемой задачи (которая определяет основания для принятия решения). В диспозиционной концепции поведения личности (по В.А.Ядову) диспозиции (от лат. disposition – расположение) – «осознанные готовности» личности к оценкам ситуации решаемых задач и «выработке решения» (способа действия), обусловленные ее предшествующим опытом.

Конативный компонент самоатрибуции во многом определяется функцией сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я». Эта функция самоотношения осуществляется по мере и в силу стремления к внутренней согласованности, которая свойственна когнитивным представлениям о себе, эмоционально-практическим реакциям относительно своих действий, адресованных самосознанию. Репертуар каузальных схем, персональных конструктов, которыми обладает человек, довольно обширен, – он связан как с экстернальными, так и с интернальными ориентациями личности в совместной (групповой) деятельности. Личность может искать причинное объяснение собственных действий/ мыслей/действий как во внешних обстоятельствах, так и во внутренних диспозициях, имеющих, как известно, наряду с объективными критериями, субъективные аспекты социальной и личностной идентификации. Так, в частности, установки личности на себя (self-attitudes) могут включать ригидность представлений о собственном «Я» (информация искажается или фальсифицируется), отсутствие личностно значимых целей, ценностей, кризис социальной (задаваемых референтной группой) и личностной (набор характеристик, используемых для самоописания) идентичности. Следует иметь в виду, что личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, формируясь на основе использования выработанных в процессе социальной категоризации понятий и ценностных шкал.

Следует иметь в виду, что человек может терять индивидуальность в результате «жесткой социализации» («дедовщина в армии», в общинных кланах, в фанатских «эрзац-коллективах»). Здесь «коммунитарная групповщина» часто подавляет индивидуальную идентичность, препятствует индивидуальной интеграции представителей различных позиций, национальностей, культур в гражданское общество. Такая «технология» (когда поддерживается не индивидуальная духовность, а «групповщина») закрепляет власть группы над индивидом, лишенным свободы выбора – формируется своего рода «гетто» на добровольной основе. В студенческих коллективах – при отсутствии гражданских, духовно-нравственных позиций – могут возникать явления, приводящие к сегрегации учебных групп. Такое становится возможным, если различного рода идеологи «чисто прагматических», «терминаторских» достижений, поддерживают не образовательное пространство вуза, а общины (спортивные команды, ориентированные на «победу любой ценой», поклонение кумирам и адептам – представителям эрзац-культуры). Здесь авторитарное давление принимает характер диктатуры или поклонения. В результате возникает личность без культуры – «культ обезличенности». При этом замедляется или даже пресекается личностный рост студента и формирование независимой индивидуальности, возникает духовный вакуум.

В образовательных технологиях важно организовать деятельность студента как субъекта собственного развития, формируя его способности полагать, действовать и осмысливать предметный мир (the looking-glass self). Это – «себя и из себя построение». В данном управлении реализуется принцип образовательного развития личности – «приоритет внутренних факторов над внешними параметрами» (интенций личности, деятельности, целеустремленности, самоатрибуции, самопреобразования). Необходимо учитывать (и разрабатывать) методы открытого (генеративного) обучения/ учения в экстенсивных процедурах свободного «оборота знаний, умений, ценностей» в развивающей (и развивающейся) системе образования. В системе образовательного развития важен не обученный студент, а обучающаяся (развивающаяся) личность, делающая акцент на формирование профессиональной умелости (как свойства личности) и личностного развития (потребностей, способностей, самосознания, мировоззрения). Нормотворческое проектирование и целереализующее программирование в вузе должны включать следующие процессы и технологии:

– методы учения (самообучения), целью которого является формирование потребностей и способностей к самообразованию (интенции и механизмы повышения когнитивности внутренних действий и «нравственных императивов»);

– методы *causa sui* – процессов самовоспитания, которые заключаются в развитии ценностного самосознания, мировоззрения личности, формировании педагогического кредо (интенции и механизмы конативности «внутреннего зеркала» своих действий – на основе субъект-субъектного самоотношения, самоактуализации и самореализации);

– методы развивающего общения, которые формируют способы бесконфликтного взаимодействия с людьми в отношении различных целей, процессов и результатов совместной мыслительной и предметно-орудийной деятельности (механизмы социально-ответственной деятельности педагога и студентов);

– актуализацию и развитие творческих способностей личности (креативности мышления, расширения «универсума сознания» и продуктивной деятельности субъекта);

– профессиональную и личностную рефлексивность (автокоммуникацию, рефлексивное экспериментирование, самоконтроль и функции взаимосодействия с другими людьми и социумом в целом);

– профессиональную персонификацию и индивидуализацию человека (формирование стиля мышления, общения и деятельности, интенций, потребностей, способностей, убеждений);

– профессиональную и личностную идентичность человека (набор репрезентативных характеристик, понятий, используемых для самоописания и самоопределения) как результат его социокультурного опыта, взаимодействия с другими людьми;

– профессиональную и личностную компетентность (способностей осваивать новые предметные пространства знаний, умений, ценностей).

По сути дела здесь реализована акмеологическая парадигма образовательных технологий «actual being – project-reflection – productive action – innovative result – retroreflection – updativ being» (актуальное бытие – проспективная рефлексия – продуктивное действие – инновационный результат – ретрорефлексия – обновленное бытие). Известно, что социокультурная природа личности заключается не только в том, что она включена в процесс постоянного взаимодействия с предметно-социальным миром, но и в том, что для себя самой «личность выступает в роли социума», взаимодействуя с самой собой и «разыгрывая коммуникативные процессы на сцене внутренней жизни» (А.А.Деркач, А.А.Бодалев, Н.В.Кузьмина, В.Г.Зазыкин, А.М.Зимичев).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА РАБОТНИКОВ СЛУЖБ БЕЗОПАСНОСТИ**

В. Жежелев, г.Москва

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL LABOUR OF WORKERS OF SECURITY SERVICES**

V.Zhezhelev, Moscow

Анализ профессиональной деятельности работников служб безопасности свидетельствует, что их труд зачастую сопряжен с экстремальными факторами, которые создают проблемные ситуации. В этих условиях снижается успешность их профессиональной деятельности, возникает реальная угроза для здоровья и жизни этих работников.

С этой точки зрения важным является анализ психологических характеристик экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности работников служб безопасности и определение категории «экстремальные ситуации». С психологической точки зрения экстремальные ситуации представляют собой совокупность обстоятельств, выступающих как актуальные проблемы, связанные с действием различных экстремальных факторов и требующих оперативного разрешения. Это те ситуации, которые требуют оперативного разрешения.

Понятие «экстремальные ситуации» соотносится с понятием «экстремальные условия». Условие – это те обстоятельства, от которых что-либо зависит, это обстановка, в которой что-либо происходит. В данном контексте условия, как правило, рассматриваются как объективные, не

поддающиеся или поддающиеся с трудом внешним изменениям. Следовательно, условия осуществления деятельности – это те объективные обстоятельства, которые определяют характер, содержание и качество деятельности или существенно влияют на них.

Особые, экстремальные и сверхэкстремальные условия деятельности изучались в контексте деятельности специалистов, связанной с опасностью и действием различных экстремальных факторов. Особо остро она проявляется в деятельности работников служб безопасности. Сущностная характеристика экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности работников служб безопасности состоит в том, что их деятельность осуществляется в неблагоприятных в психологическом отношении условиях. Это проявляется, прежде всего, в доминировании стрессовых состояний из-за возможных непредвиденных обстоятельств, нестабильности и неуверенности в завтрашнем дне в случаях травм, которые возможны в результате исполнения профессиональных обязанностей (защиты от покушений, нападений и т.д.), требований постоянной физической подготовки, режима, образа жизни, страха за собственную жизнь и жизнь членов семьи, частым возникновением трудно прогнозируемых экстремальных ситуаций и действия экстремальных факторов. Серьезное влияние на возникновение стрессовых состояний работников служб безопасности оказывает и отрицательные черты профессиональной ментальности, проявляющиеся в иерархических отношениях и взаимодействиях между теми, кто обеспечивает безопасность, и теми, кого обслуживают работники служб безопасности. У последних проявляются следующие качества, влияющие на психику работников служб безопасности: автократизм, излишняя властность и высокомерие, подавление инициативы, комплекс угрожаемого авторитета, нетерпимость к критике и другие. В то же время это сочетается со стремлением работников служб безопасности к независимости и самостоятельности, ориентированности главным образом на действие «по ситуации». Все это создает психологические противоречия, которые нередко приводят к внутриличностным и межличностным конфликтам, выводят из равновесия и влияют на психическую устойчивость.

Один из исследователей экстремальных ситуаций В.Г. Зазыкин разработал классификацию условий деятельности и выделил классы нормальных, особых, экстремальных и сверхэкстремальных условий деятельности, которые кроме нормальных называются затрудненными. Общим для особых, экстремальных и сверхэкстремальных условий деятельности является: наличие воздействующих факторов, выступающих как возмущения; возникновение негативных функциональных состояний типа динамического рассогласования; высокие нервно-психические и энергетические затраты; включение в деятельность резервных возможностей. Экстремальных факторов, формирующих условия деятельности как затрудненные, очень много, и по своей природе они отличаются значительным разнообразием. Из них наиболее часто встречаются следующие:

- физико-химические характеристики условий деятельности или среды обитания;
- механические воздействия типа вибраций, перегрузок и пр.;
- сильные акустические воздействия;
- опасность;
- частое возникновение непредвиденных, в том числе и аварийных ситуаций;
- специфика деятельности – стресс, монотонность;
- высокая степень ответственности, боязнь ошибок, неудач;
- продолжительные эмоциональные конфликты разрушительного действия.

По характеру своего действия или влияния экстремальные факторы всегда являются возмущающими воздействиями, которые нарушают нормальное протекание какого-либо процесса или функционирования. По данным А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, П.А. Корчемного, И.В. Перминовой, В.Н. Селезнева в результате действия экстремальных факторов как возмущений происходят существенные изменения в состоянии систем и их структуры, в том числе в структуре деятельности работников служб безопасности, что в свою очередь влияет на уровень психической устойчивости личности работников.

В целом экстремальные факторы «социализируются» и влияют на образ жизни человека. Среди таких факторов можно отметить угрозу потерять работу, рост стоимости жизни, преступность, правовая и социальная незащищенность. Поэтому различные социологические опросы свидетельствуют о том, что доминирующими настроениями в этой профессиональной среде являются: тревога, ощущение угрозы, неуверенность в завтрашнем дне, стрессы, заниженная самооценка. Следовательно, наступают эмоциональные срывы, нетерпимость, агрессивность, стремление во что бы то ни стало изменить состояние психики и снизить таким образом

травмирующую силу напряженности. А это, в свою очередь, вызывает сильные социальные страхи, которые в результате выступают в качестве дополнительных к сугубо профессиональным, социальными экстремальными факторами.

По мнению А.А. Деркача, характеристики экстремальных факторов не поддаются описанию с позиций общего потому, что в них отсутствует единое основание, однако особенное в них может быть выделено по следующим признакам:

- по месту приложения;
- по форме и виду;
- по интенсивности или регулярности воздействия;
- по степени опасности;
- по характеристикам последствий.

Экстремальные факторы объективны, причем эта объективность обусловлена самой природой и не позволяет в большинстве случаев осуществлять по отношению к ним активное управление.

Анализ публикаций по данной проблеме свидетельствует, что действие экстремальных факторов приводит к возникновению у субъекта труда негативных психических состояний типа динамического рассогласования, которые отрицательно сказываются на регуляции деятельности, и снижают ее эффективность и надежность. При этом, как правило, работник не осознает, что изменяется регуляция деятельности и снижается ее эффективность и надежность. Негативные психические состояния воспринимаются как отрицательные эмоции и неприятные соматические ощущения.

В большинстве случаев компенсация отрицательного влияния негативных функциональных состояний осуществляется за счет волевых усилий с подключением резервных возможностей. А этого можно добиться путем целенаправленного развития психологических качеств, необходимых для эффективной деятельности в данной профессиональной среде.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

Л.Н.Жерелина, г.Москва

## **CONDITIONS AND FACTORS OF COGNITIVE ABILITIES OF ENTREPRENEURS**

L.N. Zherelina, Moscow

Акмеологическими условиями развития когнитивных способностей предпринимателей выступают:

- востребованность, обладание способностью к саморазвитию, а именно: самопознанию, самопониманию, самоактуализации и самореализации в современном социуме;
- престиж предпринимательского труда;
- воспитание готовности у предпринимателя к личностно-профессиональному развитию, самосовершенствованию и развитию когнитивных способностей;
- создание развивающей среды как основы развития когнитивных способностей;
- гуманитаризация и акмеологизация профессиональной подготовки и переподготовки предпринимателей, способных преодолеть стереотипы в своей деятельности, а также разработка и внедрение дидактических основ акме-ориентированного развития в систему их подготовки и переподготовки; психолого-акмеологические особенности профессиональной деятельности предпринимателей, которые обуславливают необходимость их подбора с широким диапазоном личностных и интеллектуальных качеств и соответствующим уровнем личностно-профессионального развития, способных развивать когнитивные способности как у самих себя, так и у их подчиненных.

К акмеологическим факторам развития когнитивных способностей предпринимателей относятся следующие:



- акме-мотивация, в том числе профессиональная мотивация на предпринимательскую деятельность как творческий процесс и как результат продуктивной личностной позиции, особенности направленности личности и ее отношений;
- творческое отношение к своей профессиональной деятельности;
- значимость профессиональной деятельности и осознанное отношение к ней;
- потребности в получении новых знаний как профессиональных, так и в совершенствовании своего развития, стремление к максимальному использованию своих потенциальных возможностей для достижения успеха в своей профессиональной деятельности, для достижения своего индивидуального «акме»;
- потенциал личности, в том числе высокие личностно-профессиональные стандарты, стремление к самореализации, высокие уровни восприятия, мышления и антиципации; осмысление перспектив дальнейшего профессионального развития и обоснование проектирования профессионального развития.

Акмеологическая модель развития когнитивных способностей предпринимателей включает: изучение и развитие структуры когнитивных способностей при помощи показателей уровня развития каждого критерия когнитивных способностей; учет акмеологического алгоритма, механизма, условий и факторов, обеспечивающих развитие когнитивных способностей; планирование и внедрение акмеологического сопровождения процесса развития когнитивных способностей, включающего программы: самосовершенствования предпринимателей, формирование потребности к самореализации, оптимальной деятельности и продуктивной коммуникации, развития субъективного потенциала, необходимого для их эффективного труда; совершенствования совместной профессиональной деятельности; оказания психологической поддержки и обучение навыкам саморегуляции с использованием психолого-акмеологических технологий для развития и восстановления психологического ресурса подчиненных.

Данные составляющие определяют успешность развития выделенных ранее компонентов когнитивных способностей предпринимателей и определяют эффективность их профессиональной деятельности. Каждая из составляющих может быть рассмотрена как часть структуры или как самостоятельное целое, и может выполнять различные функции в структуре целого.

Когнитивные способности предпринимателей могут быть выражены разными уровнями. Предлагается следующее выражение уровней по мере развития: совершенным уровнем развития когнитивных способностей предпринимателя будет такой, при котором выражены на высоком уровне все компоненты структуры когнитивных способностей; достаточным уровнем развития когнитивных способностей будет такой, при котором компоненты когнитивных способностей выражены на среднем уровне; недостаточным уровнем развития когнитивных способностей будет такой, при котором компоненты когнитивных способностей выражены на низком уровне.

В систему критериев развития когнитивных способностей предпринимателей входят следующие: интеллектуальный, творческий, коммуникативный, социально-перцептивный, мнемический. Каждый критерий выражен с помощью показателей по всем трем уровням развития когнитивных способностей.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

А.А. Жигулин, г. Воронеж

### **LEGAL COMPETENCE OF MODERN SPECIALIST**

A.A. Zhigulin, Voronezh

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования указывают на необходимость подготовки выпускника, обладающего не только совокупностью знаний, навыков и умений, но и высокой готовностью к предстоящей профессиональной деятельности, адаптированностью к социальной среде, способностью продуктивного профессионального общения, способностью ориентироваться в динамически изменяющихся процессах. В мире образования идет процесс формирования личности, для которой характерен высокий уровень правовой компетентности и правовой культуры. Выпускники образовательных

учебных заведений, получая прочные знания по своей специальности, вместе с тем имеют ограниченные знания правовых норм своей деятельности. Поэтому главная задача современного образования заключается в том, чтобы студенты, во-первых, понимали свою роль, возможности и ответственность в обществе, знали свои права и обязанности; во-вторых, чтобы получали необходимые для профессиональной деятельности правовые знания и приобретали навыки, позволяющие самостоятельно понимать действующие законы, правовые нормы, умело разбираться в них и применять их в профессиональной деятельности.

Особая роль в осмыслении понятия «правовая компетентность специалиста», в рассмотрении ее структурных компонентов принадлежит акмеологии, в рамках которой в методологическом, научно-практическом плане создаются концепции личностного и профессионального развития специалиста в различных сферах деятельности. В рамках акмеологического подхода, исследуется такой феномен как профессиональная компетентность. В соответствии с позицией А.А. Деркача и В.Г. Зазыкина профессиональная компетентность является одним из факторов, влияющих на продуктивность деятельности и выступает как готовность человека преодолевать внутренние противоречия, творчески реализовывать планы и программы деятельности, эффективно решая профессиональные задачи в типовых и нестандартных ситуациях.

Понятие профессиональной компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка. В соответствии с позицией Э.Ф. Зеера оно включает в себя не только когнитивную и операционально-технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения в виде знаний и умений, ценностных ориентаций и привычек.

Поиск методологических оснований образовательных стандартов обусловлен процессом смены образовательной парадигмы с когнитивно ориентированной на личностно ориентированную. В личностно ориентированном обучении главное – развитие личностного отношения к миру, к деятельности, к самому себе, что в свою очередь, предполагает не просто активность и самостоятельность учащегося, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Личностно-ориентированное образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, облученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития, потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении и самоактуализации.

В данных условиях государственные образовательные стандарты профессионального образования указывают на необходимость подготовки профессионалов, обладающих правовой компетентностью. Необходимо отметить, что Концепция модернизации российского образования направлена также на формирование субъектов жизнедеятельности, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Гражданское общество характеризует всю совокупность разнообразных форм социальной активности населения, не обусловленную деятельностью государственных органов и воплощающую реальный уровень самоорганизации социума.

Таким образом, содержание правовой компетентности современного специалиста с одной стороны проявляется в признаках развития профессионализма, который характеризуется степенью сформированности профессиональной компетентности как интегративного личностного ресурса, что определяет особый профессиональный статус будущего специалиста. Поэтому процессуально развитие правовой компетентности личности специалиста, по нашему мнению, следует рассматривать в контексте профессиональной подготовки в образовательном учебном заведении, нормативной регуляции учебно-воспитательной деятельности субъектов образовательного процесса, мотивации на саморазвитие и достижения в области освоения профессии, рефлексивной самоорганизации своего поведения. Выражением правовой компетентности личности выступают акмеологические инварианты развития профессионализма: профессионализм деятельности, профессионализм личности, нормативность деятельности и поведения, продуктивная Я-концепция. Профессионализм деятельности отражает высокую профессиональную компетентность, основанную на психосинтезе правовой, психологической и акмеологической компетентности в структуре деятельности. Профессионализм личности помимо развития профессионально важных качеств отражает адекватный уровень законодательно-правовых притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие правовых отношений. Нормативность деятельности и поведения играет роль правового

регулятора жизнедеятельности. Продуктивная Я-концепция позволяет сформировать нравственно-правовые стандарты, программы развития и саморазвития, выстраивать систему правовых отношений с другими субъектами социально-профессионального взаимодействия. С данной точки зрения правовую компетентность специалиста можно рассматривать как качественную характеристику субъекта правоотношений, что требует освоения новых правовых знаний, навыков и умений, составляющих нормативно-правовое поле алгоритмов профессиональной деятельности, развития личностно-профессиональных качеств, более полного раскрытия творческого потенциала, изменения мотивации и профессиональных стандартов. Это в свою очередь актуализирует проблему личностно-профессионального развития и позволяет говорить о тенденциях развития субъекта правового и профессионального развития, направленных на акме-ориентированное становление профессионала.

С акмеологических позиций личностно-профессиональное развитие представляет собой процесс, направленный на высокий уровень профессиональных достижений и личностный рост. Особую роль в достижении вершин профессионализма А.А. Деркач и Л.Э. Орбан отводят осознанию своей социально-нравственной ценности, внутренней активизации профессиональных устремлений. А процесс личностно-профессионального развития в их представлении имеет двусторонний характер: вхождение индивида в систему социально-нормированных отношений, его приспособление к социально-экономическим, психолого-педагогическим и другим условиям микросреды, усвоение нравственных норм и ценностей; воспроизводство отношений, социального опыта сопровождается их переводом во внутреннее «Я».

Решающее значение в профессиональном становлении личности специалиста придается реализации его правового потенциала. Под правовым потенциалом личности мы понимаем постоянно восполняемую и совершенствуемую систему правовых знаний, умений, основанную на постоянном стремлении к правомерному поведению. С точки зрения правовой юридической психологии под правомерным поведением личности как субъекта деятельности и как гражданина понимается правильное понимание юридических ситуаций деятельности и жизни, принятие правомерных решений, правильное построение правоотношений, что обеспечивается наличием у личности достаточной правовой компетентности, компонентами которой выступают: правовая осведомленность – достаточный объем правовых знаний, необходимый для укорененной правовой регуляции своих поступков, отношений, принятия повседневно-правовых и профессиональных решений; правовые умения и навыки, объем которых определяется местом данной личности в правовой сфере, в осуществлении правовой регуляции своего поведения в различных жизненных ситуациях; подготовленность, снижающая личную виктимность – знания, повышающие личную осторожность, осмотрительность; привычки поведения, снижающие риск стать жертвой, исключают попадание в компании повышенного криминального риска.

Нравственно-правовой выбор личности осуществляется либо как результат имманентной работы сознания, либо – как бездумное подчинение изменившимся обстоятельствам. Правовая регуляция готовности к осуществлению деятельности и поведения, основанная на способности личности определить свою позицию в сфере правозначимых явлений, осуществляется на основе активной интерпретационной работы сознания личности: личность самоопределяется в сфере правовых отношений, вырабатывая свои мнения, принципы и взгляды на происходящее; строит комплекс правовых ценностей, достигает определенности правовых представлений.

Необходимо отметить, что развитие правовой компетентности в условиях непрерывного образования в настоящее время приобретает особую актуальность. Новая парадигма образования определяет, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного человека невозможно. В состав образования на всех уровнях должны войти не только правовые знания, но и правомерные способы деятельности, опыт ценностно-правового отношения к миру.

Таким образом, конечный результат развития компетентного специалиста определяется уровнем его правовой зрелости. Преодоление разрыва между знанием правовых норм и их игнорированием осуществляется с помощью компенсаторной интерпретационной функции правосознания, реализуемой в условиях образовательного процесса и направленной против таких форм его деформации как правовой инфантилизм, правовой нигилизм, правовое перерождение.

Структура и содержание правовой компетентности во многом определяются спецификой выполняемой профессиональной деятельности. Анализ научных трудов (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, А.Н. Славская и др.) позволил представить правовую компетентность специалиста в качестве основного показателя достижения высокого уровня нормативно-правовой готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, рассматриваемого как сложную интегративную

характеристику личности, составной частью которой выступают компетенции – способности студента реализовывать на практике свою правовую компетентность. В данном случае, опираясь на исследования в этой области, можно утверждать, что правовая компетентность выступает в качестве результата правового научения (обученность), в то время как компетенции – это компетентность в действии.

Проблема отбора базовых (ключевых) компетенций является одной из основных задач современной подготовки специалиста в учебном заведении. В отношении правовой компетенции в системе профессионального развития личности выскажем мнение о том, под реальной правовой компетенцией следует понимать действительный правовой статус субъекта образовательных отношений, закрепленный в локальных правовых актах; объем реальной правовой компетенции находится в прямой зависимости от правовой компетентности субъекта.

Ключевые компетенции в области права раскрывают суть правового развития личности в динамических социально-профессиональных условиях образовательного пространства, обеспечивают высокий уровень правовой компетентности специалиста, который проявляется не только в его законопослушном поведении, но и в способности личности к активным, творческим действиям в сфере реализации права, а также в сфере правового регулирования. Правовая компетенция, являясь компонентом профессиональной подготовки специалиста, направлена на: обеспечение необходимого уровня систематизированных знаний о праве, процессе его применения и правовой действительности; развитие правовых интересов, правовой культуры, правового мышления и сознания, правовых чувств, познавательных и практических умений; формирование правового научного мировоззрения и связанных с ним иных качеств – нравственных, эстетических и др.; формирование способностей к правовому саморазвитию, потребности и умений в совершенствовании правовых знаний.

Систематизация научных подходов в области психологии, социологии и педагогики к исследованию правовой компетентности личности в различных сферах жизнедеятельности определили основные ориентиры конструктивных идей и положений, раскрывающих структурные характеристики изучаемого феномена. Анализ исследований различных сторон правовой компетентности личности, государственных образовательных стандартов профессионального образования, квалификационных требований к выпускникам позволил дать собственное определение правовой компетентности современного специалиста.

Правовая компетентность современного специалиста представляет собой сложную интегративную характеристику личности, отражающую уровень ее правовой осведомленности, осознание и восприятие социально-правового опыта, готовность и способность строить свое социально-профессиональное поведение в соответствии с действующими правовыми нормами, способность к нравственно-правовой самооценке своей жизнедеятельности, а также наделенную совокупностью ключевых правовых компетенций, оказывающих активное влияние на процессы профессионального развития и саморазвития.

Различные научные подходы к определению базовых компетенций личности (А.В. Карева, О.А. Конопкин, А.В. Хуторской и др.) позволили нам выделить компетенции в структуре правовой компетентности современного специалиста. К ним относятся следующие правовые компетенции: когнитивная, информационная, ценностно-смысловая, технологическая, коммуникативная, рефлексивная, регулятивная.

Когнитивная компетенция в структуре правовой компетентности специалиста, по нашему убеждению, выражается в его способности генерировать акты правосознания, т.е. систему отношений к морально-правым нормам через призму познания права как социального явления. Информационная компетенция – это способность специалиста самостоятельно искать, анализировать, отбирать и передавать необходимую правовую информацию. Ценностно-смысловая компетенция заключается в умении специалиста формулировать собственные ценностные и смысловые ориентиры по отношению к различным сторонам жизнедеятельности. Технологическая компетенция в структуре правовой компетентности специалиста включает в себя следующие параметры: а) умение ориентироваться в стабильных и динамических правовых ситуациях; б) субъектная позиция в использовании правовых ресурсов, необходимых для жизнедеятельности. Коммуникативная компетенция специалиста представляет собой владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе в соответствии с нормами права и морали. Рефлексивная компетенция связана с интегративной способностью специалиста оценивать свое личностно-профессиональное поведение, умением увидеть причинно-следственные связи того или иного события (поступка) в соответствии с морально-правовыми

нормами. Под регулятивной компетенцией специалиста нами понимается личностно-профессиональное качество, обеспечивающее его общую способность к саморегуляции, которое непосредственно связано с развитием у специалиста способности к анализу и синтезу, организации и планированию своей деятельности, решению проблем и принятию решений.

Учитывалось понимание профессиональной компетенции специалиста, которая включает в себя знания и умения средств и способов предстоящей профессиональной деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование) умение выбирать наиболее эффективный способ профессионального поведения, готовность принять ответственность за свой выбор.

Таким образом, накопленный в психологической и педагогической науке и практике богатый опыт по проблемам правового развития личности позволил нам сформулировать и обосновать психологическую структуру правовой компетентности современного специалиста через содержание правовых компетенций, которые, являясь мультифакторными образованиями, отражают закономерности правового развития современного специалиста.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Т.В. Зобнина, г. Шуя

### **THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF STUDENTS-TEACHERS ON THE BASIS OF THE AKMEOLOGICHESKY APPROACH**

T.V. .Zobnina, Shuya

Понятие «акмеологический подход» используется в последние годы достаточно широко, в том числе применительно к сферам научной и педагогической деятельности.

Определение понятия «акмеологический подход в науке» обусловлено пониманием предмета и задач данной науки. Осмысливая все накопленное наукой (в т.ч. и его научной школой), отмечая у людей весьма частое недоразвитие качеств, необходимых для того, чтобы они состоялись как личности и субъекты деятельности, Б.Г. Ананьев сформулировал главную задачу, которую должна решить новая отрасль человекознания – акмеология. Эта задача заключается в том, чтобы, используя комплексный подход, выявить в динамике и во взаимосвязях друг с другом объективные и субъективные факторы и условия самореализации человека в наиболее благоприятный для этого период – на ступени зрелости. Опираясь на это высказывание, акмеологию можно рассматривать преимущественно как науку о профессионализме, поскольку ведущим видом деятельности большинства взрослых людей является профессиональная деятельность.

Следует заметить, что такое понимание предмета и задач акмеологии не является исчерпывающим. В научной литературе отмечается, что понятие «акме» может быть применимо к определению зрелости в развитии не только человека, но и коллектива, социального явления, института.

В акмеологических исследованиях можно выделить теоретическое и прикладное направления исследований, в рамках которых изучаются как феномен акме (результативное направление научных поисков), так и закономерности, факторы, условия его достижения (процессуальное направление исследований). В связи с этим сущность акмеологического подхода как методологии научного исследования, на наш взгляд, может быть раскрыта посредством описания принципов исследования процесса и результатов эффективной профессиональной деятельности и ее субъекта, а также принципов развития человека на пути к своему макро-уровню в профессиональной деятельности.

Учитывая важную роль вузовского обучения в процессе восхождения человека на ступень профессионализма, мы видим возможность разработки и применения акмеологического подхода к профессиональной подготовке студентов. С нашей точки зрения, в данном случае понятие «акмеологический подход» отражает ориентацию процесса профессиональной подготовки студентов на формирование у них предпосылок достижения своей индивидуальной «вершины» в

учебной, а затем в профессиональной деятельности. Так как в число этих предпосылок входят знания и умения по предметам, преподаваемым в вузе, то акмеологический подход в определенной мере реализуется всеми преподавателями вуза.

Важной частью системы образования студентов педагогического вуза является их психологическая подготовка, что делает правомерным применение акмеологического подхода к психологической подготовке будущих учителей.

Разработанная нами концепция психологической подготовки студентов-педагогов на основе акмеологического подхода системно объединяет теоретико-методологические основания, модель, технологию, психолого-педагогические условия формирования у будущих педагогов психологических предпосылок профессиональной самореализации.

Теоретико-методологические основания концепции представлены единством подходов, раскрывающих сущность акмеологического подхода как методологии научного исследования и как практики профессиональной подготовки студентов вузов.

Ключевой идеей концепции формирования у студентов-педагогов психологических предпосылок профессиональной самореализации является идея гуманизации образования с ориентацией на развитие студентов как личности и субъектов деятельности.

Разработка этой концепции предполагала решение следующих задач:

- выделение психологических предпосылок эффективной педагогической деятельности и разработку принципов работы по их формированию у будущих педагогов;

- определение сущности акмеологического подхода к психологической подготовке студентов-педагогов и обоснование возможности и целесообразности его применения в процессе их обучения;

- создание модели психологической подготовки студентов-педагогов на основе акмеологического подхода в единстве ее целей, содержания, форм, методов и средств;

- выявление психолого-педагогических условий формирования у будущих педагогов психологических предпосылок профессиональной самореализации.

Психологические предпосылки эффективной педагогической деятельности, выделяемые с учетом ее специфики, мы определяем как совокупность индивидуально-психологических качеств, формирующихся в ходе жизни (обучения) и обуславливающих возможность успешного освоения профессии и дальнейшего самосовершенствования в ней. В самом общем плане в эту совокупность можно включить все то, что имеет отношение к достижению человеком своей вершины в жизни: способности, свойства характера, мировоззрение и др. В рамках нашей работы к ним отнесены профессионально значимая мотивация, психологические компоненты операционной сферы педагогической деятельности (профессионально-необходимые знания, профессиональное самосознание, педагогические способности), творческие способности студентов. Уровень их развития определяет готовность выпускников вуза к профессиональной деятельности и обуславливает возможность дальнейшего саморазвития в ней.

В связи с этим сущность акмеологического подхода к психологической подготовке студентов-педагогов определяется нами, с одной стороны, как система принципов, положенных в основу формирования данных качеств у будущих учителей, с другой стороны, как целостная организация процесса их психологической подготовки в единстве ее целей, содержания, форм, методов и средств.

Возможность и целесообразность применения акмеологического подхода к психологической подготовке будущих педагогов обусловлена, на наш взгляд, рядом причин: содержанием их психологического образования; возрастными особенностями студентов и социальными задачами, стоящими перед ними; характером их деятельности в период вузовского обучения; сущностью и спецификой профессионально-педагогической деятельности; состоянием современной системы образования; высокой заинтересованностью молодых людей в информации о профессионализме и путях его достижения; необходимостью содействия студентам в развитии психических качеств, которые помогут им реализовать себя в предстоящей профессиональной деятельности.

Система принципов, положенных нами в основу акмеологического подхода к психологической подготовке студентов-педагогов, включает в себя принципы исследования эффективной педагогической деятельности и ее субъекта (детерминизма, взаимодействия и развития, комплексности, системности), а также принципы развития человека на пути к достижению профессионализма (субъекта и субъектности, активности, моделирования, рефлексивности, принцип перевода потенциального в актуальное, принцип оптимальности, принцип формирования позитивной Я-концепции личности). Связь принципов акмеологии с

общими и частными принципами психологии обуславливает их концептуальное единство, определяя вместе с тем специфику использования общих дидактических принципов применительно к психолого-акмеологической подготовке будущих учителей. В применении этих принципов мы видим возможность формирования у студентов качеств, которые помогут им осуществлять в будущем поэтапное движение к высоким показателям в профессиональной деятельности.

На основе данных принципов нами разработана модель психолого-акмеологической подготовки студентов-педагогов, в структуре которой выделены целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, контрольно-регулирующий блоки.

Целевой блок включает в себя совокупность целей и задач обучения студентов. Рассмотрение психологической подготовки будущих педагогов с позиций акмеологического подхода позволяет расширить ее цели, в структуре которых важное место занимает выработка у студентов установки на устойчивое саморазвитие в жизни, на многогранную, полноценную самореализацию в разных сферах жизни; укрепление позитивного отношения к избранной профессии, к себе и окружающим людям; развитие их творческих способностей.

Содержательный блок профессиональной подготовки студентов раскрывает содержание и объем научной информации, усваиваемой ими в процессе обучения. Важным аспектом содержания психолого-акмеологической подготовки студентов, формируемого для реализации поставленных целей и отражающего современное состояние этих областей научного знания, является расширение знаний о сущности, детерминантах, стратегиях достижения акме, об уровнях продуктивности педагогической деятельности. Определяя категорию «акме» как высший уровень развития человека в жизни и рассматривая ее в качестве системообразующей категории психолого-акмеологического знания, к акмеологической тематике мы относим многогранную проблему прогрессивной и гуманистической самореализации личности; вопросы профессионализма и профессионализации личности; проблематику творчества; вопросы самопознания и саморазвития личности. Очевидно, что эти вопросы отчасти принадлежат сфере психологической науки, поэтому фрагментарно освещаются нами в ходе преподавания общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, в ряде аспектов они выходят за рамки традиционно оформившегося предмета психологии, что придает содержанию психологического образования интеграционный характер.

Наряду с актуальной проблемой целей и содержания образования в последнее время широко обсуждается вопрос о формах и методах обучения студентов в вузах, объединяемых в рамках нашей модели в процессуально-деятельностный блок подготовки студентов. Основными организационными формами подготовки студентов в вузе являются лекционные, семинарские, практические занятия, в последние годы больше внимания уделено формам организации самостоятельной работы студентов. Реализация вышеназванных принципов предполагает использование как традиционно сложившихся форм и методов подготовки студентов, так и активных методов обучения: методов программированного обучения, методов проблемного обучения, методов интерактивного обучения (классификация В.Я.Ляудис).

Опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я.Гальперин), мы применяем ряд разработанных нами заданий, позволяющих варьировать общелогические, общепсихологические, специально-предметные типы материала для выделения обобщающего содержания формируемых действий и предупреждения затруднения при соединении теоретических знаний с практическими умениями. В этих заданиях ориентировочная основа действия, являясь инвариантной частью, программирует процесс его освоения, а исполнительная часть требует активной мыслительной деятельности студентов.

Активизация умственной деятельности студентов как важнейшее условие эффективности усвоения учебного материала достигается в значительной мере посредством создания на занятиях проблемных ситуаций. В соответствии с правилами управления процессом усвоения знаний в проблемной ситуации мы предлагаем студентам ряд вопросов-заданий, при поиске ответа на которые они открывают для себя что-то новое. Учитывая установленную в педагогической психологии зависимость усвоения учебного материала от условий его обобщения, мы стремимся формулировать вопросы таким образом, чтобы они выявляли характерные особенности психических функций и методов их исследования, общие закономерности развития психики. Это позволит студентам использовать свои знания при анализе сходных явлений и в широком диапазоне условий действия.

В числе интерактивных методов обучения мы применяем метод дискуссий (объектом групповой дискуссии являются актуальные для будущих педагогов проблемы, а также ряд разработанных нами задач по курсам возрастной, социальной психологии); игры (как представленные в учебно-методической литературе, так и предлагаемые нами); тренинги (с учетом имеющихся разработок нами подготовлен ряд упражнений для ассертивного, коммуникативного, креативного тренинга).

Исходя из того, что любые методы, приводящие к положительным изменениям в личности, способствуют её развитию, к активным методам обучения мы относим и методы саморазвития личности. Учитывая связь самопонимания и саморазвития личности, в их числе мы используем методы самопознания. Также анализируем внутренние механизмы стилиобразования, методы самовоспитания, приемы саморегуляции, соотносимой с уровнем развития личности. Эти приемы мы объединяем в три группы: приемы организационно-управленческого характера, приемы развития познавательных психических функций, приемы саморегуляции эмоциональных состояний. С целью повышения уровня самоорганизации мы знакомим студентов со схемой самоорганизации деятельности. Развитие способности к самоорганизации деятельности правомерно рассматривать в качестве способа преодоления противоречия между быстро увеличивающимся объемом знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком. Составление программы самоорганизации деятельности – один из методов обучения ее перспективному планированию. Подобное программирование можно рассматривать и как форму активности студентов, относительно свободных в построении своей позиции познающего субъекта, и как способ их подготовки к формированию авторского профессионального сценария жизни.

Совершенствование у студентов умений самоорганизации наряду с контролем и оценкой деятельности составляет сущность контрольно-регулирующего блока подготовки будущих педагогов.

В числе психолого-педагогических условий, содействующих формированию у студентов психологических предпосылок профессиональной самореализации, следует назвать следующие: системный подход к организации процесса подготовки студентов; установление субъектно-субъектных отношений между преподавателями и студентами как психологической основы их продуктивного учебного взаимодействия; влияние на структуру ценностей студентов; повышение их компетентности в области психологии профессионализма; использование активных форм и методов обучения.

Для обеспечения «выхода» психолого-акмеологической подготовки будущих педагогов в практику их профессиональной деятельности важно ориентировать студентов на последующее индивидуальное развитие своих качеств, на содействие созданию интеллектуально стимулирующей среды для их будущих воспитанников.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ВОЗМОЖНОСТИ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ В РАЗРЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

М.Л.Ивлева, В.А.Иноземцев, г. Москва

## **THE POTENTIAL OF PHILOSOPHIC METHODOLOGY IN ENHANCING GIFTEDNESS**

M.L. Ivleva, V.A. Inozemtsev, Moscow

Проблемы, с которыми сталкивается человечество на современном этапе, настолько сложны и непредсказуемы, требуют настолько нестандартных решений, что справиться с ними могут лишь креативно мыслящие, стремящиеся к достижению совершенства, незаурядные, одаренные люди. В современных социально-экономических, политических и культурно-исторических условиях в связи с повышением роли и значимости одаренных личностей в национальном и глобальном масштабах повышается, соответственно, значимость и острота проблематики одаренности. Одаренность - это не только психологическая характеристика личности. Это социокультурный



феномен, форма и содержание которого имеют историческую обусловленность. Они определяются, с одной стороны, состоянием общественного сознания эпохи, условиями жизни людей, с другой стороны, содержанием тех философских представлений об одаренности (содержанием философского концепта одаренности), которое, со своей стороны, опосредованно отражает социокультурную парадигму эпохи. Таким образом, одаренность приобретает социальную значимость, что и является предпосылкой для ее концептуализации и развития научной рефлексии над этим феноменом.

Одаренные люди, конечно, были всегда. И, безусловно, в обыденном сознании, в естественных языках, существовали понятийные средства для выражения этого объективного проявления психики. Но психологическое понятие одаренности возникло лишь во второй половине XIX века (в работах Гальтона, Холингворт и Термана). В этом получил отражение тот факт, что одаренность стала осознаваться не как личное преимущество отдельного индивида, а как общественное достояние. Сейчас в развитых странах, в том числе и в нашей, одаренные дети рассматриваются как национальный ресурс, а социальный заказ системе образования на создание условий для выявления, обучения и развития детей с признаками одаренности формируется на государственном уровне и оформляется в официальных документах. Такое отношение к одаренности – одна из примет современности. В то же время ощущается острая необходимость в активизации разработки психолого-педагогического сопровождения развивающихся процессов в образовании одаренных. В качестве причин можно привести следующие.

Психологию как науку в целом и психологическое знание об одаренности в частности в значительной степени характеризует представление научного знания в форме слабо теоретизированных концепций с неявно выраженными философскими основаниями. Это подтверждает необходимость философского осмысления накопленного психологией массива теоретически неоднородных знаний об одаренности.

Вторая причина - потребность практики в научно обоснованной методологии выявления, поддержки и социализации одаренных детей. Необходимость такой работы давно назрела в связи с высокой значимостью психологической теории для эффективной деятельности по решению практических задач диагностики и развития одаренности, с тем, чтобы существующие многочисленные методические разработки смогли объединиться в одно русло и обеспечить высокую эффективность педагогической работы.

Третья причина - состояние и развитие научной базы в области психологии одаренности. Система психологического знания об одаренности на современном этапе представлена целым рядом различных теорий, зачастую не объединенных единым теоретико-методологическим фундаментом и опирающихся на разнородные философские основания. В основе этих теорий нередко лежат принципиально разные, а то и взаимоисключающие идейные, теоретические, методологические и философские предпосылки. Эти предпосылки в большинстве случаев используются учеными неосознанно, стихийно. Вследствие этого возникает необходимость анализа таких оснований на исторически разных этапах их формирования. Кроме того, от теоретического решения проблемы одаренности зависит возможность «прорыва» в ряде важных областей психологии, таких как внутренняя природа творческого процесса и его моделирование, накопление и структурирование опыта субъектной активности, создание новых эффективных обучающих технологий.

Итак, необходимость исследования философских оснований психологической концепции одаренности обусловлена существованием глубокого противоречия между, с одной стороны, наличием эмпирической базы исследований одаренности и значительного опыта работы с одаренными детьми, который накопила практическая психология, с другой стороны, отсутствием единой психологической теории одаренности, которая могла бы адекватно объяснить собранные эмпирические данные и обосновать опыт практической работы.

Это противоречие имеет несколько проявлений. В частности, это и отсутствие единого категориального аппарата теоретической, эмпирической и прикладной психологии одаренности. В рамках самой теоретической психологии существуют категориально несовместимые подходы к исследованию одаренности; отсутствуют единые критерии истинности и эмпирической верифицируемости проводимых исследований. Существующие теории одаренности являются крайне разнородными в содержательном и методологическом плане. Нередко они имеют разные теоретико-методологические основания, и это мешает их теоретической интеграции. Рассмотрим эти проявления.

Взять, к примеру, исходное понятие одаренности, которое предстает как многозначный и трудно формализуемый феномен. Анализ достижений психолого-педагогической науки и образовательной практики свидетельствует, что отечественная и зарубежная наука располагает довольно основательно представленным феноменологическим описанием одаренности. В то же время имеются спорные и противоречивые результаты, а также области, которые оказались обделенными исследовательским вниманием (например, выявление внутренней природы одаренности, условий ее реализации). Проблема развития одаренности также далека от окончательного разрешения. На наш взгляд, это вызвано тем, что одаренность имеет 3 стороны: феноменальную; продуктно-результативную и процессуально-порождающую. Перед исследователями она чаще всего предстает со второй стороны. Эта черта объединяет имеющиеся подходы. Имеется общая схема анализа, когда в качестве исходного основания исследователи опираются на одну сторону одаренности, рассматривая одаренность как данность, «ставший» результат развития психики в конкретном индивиде. В результате на методологическом уровне эти подходы построены в общем ключе и используют продуктивную модель одаренности. Если же рассматривать одаренность как проявление творческой природы психики (В.И.Панов), как «становящуюся» реализацию возможности, которая при определенных условиях может обрести форму действительности, тогда акцент смещается в сторону процессуальной составляющей одаренности, которая оказывается центральной в модели одаренности. Закономерно возникает вопрос, при каких условиях творческая природа психики выступает не как предпосылка развития одаренности, а проявляет себя как одаренность. Итак, одаренность – специфическое системное качество психики, проявляющее себя и развивающееся во взаимодействии одаренного ребенка с окружающей его социальной (образовательной) средой. Среда – интегрирующее начало, т.к. одаренность и формируется (развивается, оформляется), и проявляется в среде (признаки одаренности разнообразны и их проявление сильно зависит от среды).

Еще одна причина многообразия подходов к исследованию одаренности в психологии состоит в различии познавательных установок исследователей, способах их мышления, в основе которых лежат различия философских оснований. Так, в трактовке одаренности наблюдается определенная двойственность, проявляющаяся в отсутствии однозначно определенной позиции относительно природы одаренности. Это, в свою очередь, проявляется в дизъюнктивной структуре самого определения: одаренность определяется и как врожденная, и как приобретенная характеристика. Если исходить из выделяемых В.А.Смирновым двух видов объектов, используемых в научных теориях (эмпирических и теоретических), то одаренность предстанет как абстракция, то есть эмпирический объект. При этом в способах конструирования одаренности психологами вырисовываются следующие основные подходы. Первый из них (условно назовем его дифференциальным) нацелен не столько на описание содержательных характеристик одаренности, сколько на теоретическое объяснение ее природы как структуры свойств, в процессе развития преобразованной в дифференциальные структуры (школа Б.М.Теплова). Сторонники второго подхода (назовем его условно описательным) сосредоточены скорее на описании определенных качеств (эмоциональных, коммуникативных, характерологических, мотивационных и других) одаренных людей, чем на разрешении вопроса о сущности одаренности, ее источниках и движущих силах развития (М.Фрихил, 1961; Дж.Фримен, 1979; С.Тейлор, 1988). Третьего (условно, синтетического) подхода придерживается достаточно многочисленная группа исследователей (Д.Б.Богоявленская, 2000; А.М.Матюшкин, 1993; А. Танненбаум, 1983; Дж. Рензулли, 1978 и др.), которые рассматривают одаренность как сложное качество, не сводимое к интеллектуальным или личностным характеристикам, а интегрирующее факторы разной природы.

Далее, понимание среды как одного из ведущих факторов развития одаренности, закономерностей ее функционирования и развития, структуры и функций порой диаметрально разнятся у исследователей.

И, наконец, несмотря на то, что окружающая среда остается «зоной единодушного согласия» в смысле отводимой ей роли в когнитивном и личностном развитии одаренных, все, что связано с взаимоотношениями среды и одаренных как сложным и многоаспектным явлением, продолжает вызывать споры и ставить новые вопросы, на которые пытаются ответить исследователи.

Но главная причина раздробленности психологического знания об одаренности – это отсутствие единых философских оснований. Как всякая форма научного знания, психологическая концепция одаренности не может не опираться на те или иные философские основания. Но философские основания этой концепции представлены в психологической науке, как правило,

имплицитно. Они представляют собой неявно выраженные и не всегда вполне согласованные между собой, стихийно складывающиеся онтологические, гносеологические, аксиологические, социо-антропологические предпосылки.

Дальнейшее развитие исследований одаренности в рамках психологической науки в качестве своего необходимого условия предполагает принципиальную систематизацию и интеграцию существующих подходов, что невозможно без глубокой проработки философских оснований концепции одаренности.

Использованный в исследовании подход базируется на ряде методологических принципов: принцип единства исторического и логического, который позволяет исследовать философские основания психологической концепции одаренности в их становлении; принцип системности, позволяющий рассматривать объект исследования как систему, что, в свою очередь, открывает возможность выявления внутренних системных связей между составляющими ее элементами; принцип социокультурной обусловленности философских и научных теорий, требующий рассмотрения процесса становления философских оснований психологической концепции одаренности в широком социокультурном контексте; положение Томаса Куна о допарадигмальном характере психологии как области научного знания, вынуждающее нас ввести понятие внешней парадигмы. В качестве таковой для психологии (а еще раньше – для ее философских оснований) выступает социокультурная парадигма.

Для решения поставленных задач широко использовались принципы и методы исторического и социокультурного анализа, а также общие принципы научности, объективности. С учетом структурных особенностей объекта и предмета исследования был выработан специальный методологический подход к исследованию процесса становления философских оснований психологической концепции одаренности, а именно, парадигмально-линейный подход, предполагающий, с одной стороны, рассмотрение философских оснований психологической концепции одаренности в контексте определенных социокультурных парадигм, с другой стороны, выявление «сквозных» линий, объединяющих концепции, относящиеся к разным исторически конкретным социокультурным парадигмам.

В результате проведенного исследования разработана теоретическая модель философских оснований психологической концепции одаренности. Тем самым выработана теоретико-методологическая база анализа и оценки психологических теорий одаренности посредством выявления и анализа их философских оснований. Выявлены закономерности формирования системы философских предпосылок психологической концепции одаренности, их обусловленность на каждом этапе своего становления социокультурной парадигмой.

На основании данного подхода оказалось возможным получить конкретные научные результаты, а именно: выявлена логическая структура концепта «одаренность», раскрыта его содержательная связь со смежными психологическими понятиями; выявлены сущностные характеристики одаренности как социокультурно детерминированного психологического феномена и соответствующие этим характеристикам смысловые компоненты психологического понятия «одаренность». Этими сущностными характеристиками определяются требования к содержанию основных компонентов системы философских оснований психологической концепции одаренности; определены основные компоненты системы философских оснований психологической концепции одаренности: онтологический, гносеологический, аксиологический и социо-антропологический; выделены этапы исторического процесса формирования и развития системы философских оснований психологической концепции одаренности: «космоцентрический», «теоцентрический», «функционально-эмпирический», «протонаучный», «научный»; выявлены кросспарадигмальные линии развития философских оснований психологической концепции одаренности: «линию Демокрита», «линию Аристотеля», «линию Платона»; определен исторический момент завершения формирования системы философских оснований психологической концепции одаренности, после чего стало возможным возникновение этой концепции в рамках психологической науки; выявлена обусловленность теоретических и методологических различий современных научно-психологических подходов к исследованию одаренности и разработке методов работы с одаренными детьми различиями их философских оснований; на основе полученных теоретических результатов выявлены основные тенденции и пути дальнейшего развития концепции одаренности в современной психологии.

Отсутствие единых, ясно осознаваемых всеми психологами философских оснований, неразработанность этих оснований составляет главную проблему дальнейшего развития психологического знания об одаренности. Причем эта проблема не может быть разрешена лишь

средствами самой психологической науки. Для ее решения необходим выход в сферу философской методологии.

Перспективы дальнейших исследований связаны с теоретической разработкой философских оснований изучения других психологических феноменов (в частности, когнитивных процессов, мотивационно-личностных явлений, в том числе акмеологических аспектов развития человека и т.п.). Выявление философских оснований проблематики гуманитарных и социальных наук даст импульс развитию междисциплинарных исследований, вооружит ученых философской методологией.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

Е.В. Камнева, г.Москва

## **MANIFESTATIONS OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE PERSONALITY OF EMPLOYEES OF THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS**

E.V. Kamneva, Moscow

Особенности профессиональной деятельности сотрудника милиции (регламентация деятельности нормами права и морали, необходимость принятия решения в условиях дефицита времени, повышенная ответственность за принятые решения, воздействие психических и физических перегрузок и т. п.) оказывают значительное влияние на личностные характеристики индивидов и могут приводить к развитию профессиональной деформации личности. В наиболее общем виде следствием развития данного феномена являются психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности, неудовлетворенность жизнью и социальным окружением, а также могут быть такие поведенческие проявления, которые влекут за собой нежелательные оценки окружающих и не совпадают с профессиональной этикой.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику. Первоначально неблагоприятные условия труда вызывают негативные изменения в профессиональной деятельности, в поведении. По мере повторения трудных ситуаций, эти отрицательные изменения могут накапливаться и в личности, приводя её к перестройке, что далее проявляется в повседневном поведении и общении. А.К. Маркова отмечает, что сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника.

Профессиональная деформация может иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивать различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств. Её результатом могут быть специфические установки и представления (В.Е. Орел, 1999), появление определённых черт личности (например, агрессивности и тревожности).

Чрезвычайная сложность и многообразие форм проявления агрессивности позволяет различным авторам, в зависимости от целей и задач исследований, вкладывать в само понятие агрессивного поведения различное содержание. Можно остановиться на следующем определении агрессии, принятом большинством исследователей: агрессия – целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному или неодушевленному), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. д. (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, 2000). Агрессия является формой поведения;

понятие же агрессивности описывает свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Не менее существенно рассматривать агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.

А. Басс указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек. Это частота и интенсивность случаев, в которых индивид был атакован, фрустрирован, раздражён, частое достижение успеха путём агрессии, которое приводит к сильным атакующим привычкам, культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, которые могут облегчить развитие у него агрессивности. Л. Берковиц объясняет агрессию как результат действия фрустраторов, вызывающих состояние растерянности, или фрустрации, которая не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но стимулирует готовность к ним; даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивидуума привычку к подобным действиям. А. Бандура утверждает, что для возникновения агрессии недостаточно того, чтобы субъект был фрустрирован и испытывал чувство неудовлетворенности, субъект должен ещё иметь перед собой некий агрессивный пример для обучения и подражания. Агрессивные реакции усваиваются и поддерживаются путём непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также в результате пассивного наблюдения проявлений агрессии. Проявления агрессии могут быть: средством достижения определенной цели; способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности; самоцелью, способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Тревожность определяется как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Термином же «тревога» обозначают переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, предчувствием грозящей опасности. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу. Тревожность является эмоциональной реакцией на опасность, которая характеризуется расплывчатостью и неопределенностью. Тревога вызывается такой опасностью, которая угрожает самой сущности личности. Основная психодинамическая функция тревоги - помогать человеку избегать осознанного выявления у себя неприемлемых инстинктивных импульсов и поощрять удовлетворение этих импульсов надлежащими способами в подходящее время. Психологические защитные механизмы личности помогают осуществлению этих функций, а также охраняют человека от захлестывающей его тревоги. Психологическая защита – это метод избежания тревоги, которая могла бы возникнуть, если бы мы осознали, что в нас присутствует какая-то мысль или поступок, которые могли бы привести к наказанию, чувству вины или ощущению собственной неполноценности. Психологическая защита – это термин психоанализа, обозначающий особую регулятивную систему, используемую личностью для устранения психологического дискомфорта, переживаний угрожающих «образу Я», и сохранения его на уровне, желательном и возможном для данных обстоятельств.

По мнению Е.С Романовой, защитные механизмы имеют следующие общие свойства: они действуют в подсознании, индивид не осознает, что с ним происходит, они отрицают, искажают или фальсифицируют действительность; они реализуются в ситуации конфликта, фрустрации, психотравмы, стресса. Цель психологической защиты – снижение эмоциональной напряженности и предотвращение дезорганизации поведения, сознания и психики в целом. Защитные механизмы наблюдаются в поведении как типичные формы реагирования. Защитные механизмы глубоко проникают в нас, что мы уже не осознаем их, а берем на вооружение как глухую защиту своего неправильного поведения или бездействия, которые не позволяют нам увидеть и решить реально существующие проблемы.

Основная идея теории психологической защиты Р. Плутчика заключается в том, что механизмы психологической защиты являются производными эмоций, а эмоции определяются как базовые средства адаптации. Люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты - обычно они применяют различные защитные механизмы для разрешения конфликта или ослабления тревоги. Причем чем шире набор этих форм реагирования, тем более адаптивным будет стиль поведения личности в целом, тем более стрессоустойчивой будет такая личность и тем меньше она будет ограничена рамками ситуационной специфичности.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи агрессивности и тревожности как проявления профессиональной деформации с механизмами психологической защиты сотрудников органов внутренних дел. В исследовании применялись методики: диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, Л. Ханина (оценка ситуационной и личностной тревожности); «Диагностика

показателей и форм агрессии» А. Басса и А. Дарки; опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля». Выборку составили 80 сотрудников ОВД.

Можно отметить, что у сотрудников органов внутренних дел отмечается умеренный уровень личностной и ситуативной тревожности. В тоже время высокий уровень личностной тревожности отмечается у 27,5 % испытуемых

Высокие показатели получены по шкалам «вербальная агрессия», «чувство вины» и «подозрительность». Следовательно, испытуемым характерны выражение негативных чувств как через форму, так и через содержание словесных ответов. Вербальная агрессия проявляется через многочисленные отпоры; отрицательные отзывы и критические замечания; выражение отрицательных эмоций, например, недовольства в виде брани, затаенной обиды, недоверия, ярости и ненависти; высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания; оскорбления, угрозы, принуждения, вымогательства; упреки и обвинения. Выборку отличает недоверие и осторожность по отношению к людям. Для испытуемых характерен высокий уровень враждебности, который выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности.

В целом для сотрудников ОВД характерна большая напряженность по таким видам защитных механизмов как: отрицание, рационализация, проекция и компенсация. Отрицание подразумевает инфантильную подмену приятия окружающими вниманием с их стороны. Респондент любые негативные аспекты этого внимания блокирует на стадии восприятия, а позитивные допускает в систему, в результате чего получает возможность безболезненно переживать и выражать чувства приятия мира и себя самого, но для этого он должен постоянно привлекать к себе внимание окружающих доступными средствами, компенсируя качество общения его количеством. Проекция снижает тревогу, заменяя большую опасность меньшей, и позволяет человеку выражать свои импульсы под видом защиты от врагов. Активное использование проекции в качестве ведущей защиты, приводит к формированию таких черт личности, как самолюбие, гордость, мстительность, склонность к ревности. Проекция заставляет человека исполнять роль прокурора, обвиняющего окружающих в своих промахах и неудачах, приписывающего свои недостатки окружающим. Рационализация - псевдоразумное объяснение своих поступков, желаний, комплексов и влечений. У личности этот защитный механизм обеспечивает маскировку, сокрытие от сознания истинных мыслей, чувств и мотивов действий, и тем самым формулировку более приемлемых объяснений собственного поведения, обеспечение состояния внутреннего комфорта, связанного с желанием сохранить чувство собственного достоинства, самоуважение, предотвращение переживания вины и стыда. Рационализация направлена на блокирование осознания тех мотивов, что выступают как социально неприемлемые или неодобряемые или же индивидуально нежелательные - ввиду расхождения с Я-концепцией, жизненными планами и конкретными целями деятельности.

Компенсация в случае профессионально значимых неудач выполняет роль своеобразного переключателя активности личности, который позволяет не фиксировать свое внимание на неудаче, а продолжать поиск выхода из сложной ситуации.

В результате проведенного корреляционного анализа выявлена связь между личностной тревожностью и проекцией, то есть чем чаще респондент воспринимает и оценивает объективно безопасные ситуаций как такие, которые несут в себе угрозу, тем активней используется механизм психологической защиты, который позволяет возлагать вину на кого-нибудь или что-нибудь за свои недостатки или промахи. Проекция может включать в себя не только других людей, но и социальные институты и учреждения, даже общество в целом, или его часть, например, скажем, правительство, парламент, суд или школу, семью. Следовательно, если источник тревоги может быть приписан внешнему миру, а не собственным примитивным импульсам или угрозам со стороны совести, человек скорее достигнет облегчения тревожного состояния. Этот защитный механизм достаточно наивен, он оказывают значительное разрушающее воздействие, поскольку сильно искажает реальность.

Имеется так же обратная статистическая значимая корреляционная связь между личностной тревожностью и гиперкомпенсацией, которая проявляется в том, что человек старается развить те данные, которые у него слабо развиты. Чем менее выражено поведение, обусловленное установкой на серьезную работу над собой, нахождение и исправление своих недостатков, тем выше уровень личностной тревожности, порождаемой внутренними конфликтами, преимущественно самооценочного характера, проявляющейся в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе.

Существует взаимосвязь отрицания и косвенной агрессии. Отрицание - это процесс, при котором не осознается присутствие во внешнем мире предметов, вещей и событий, способных вызвать тревогу, пробуждать эгоистические импульсы или сообщить о надвигающемся наказании. Любая информация, которая тревожит или может привести к внутреннему конфликту просто не воспринимается, от нее как бы «отворачиваются», ей «не доверяют». Стремление избежать информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе, то есть игнорирование потенциально тревожной информации, приводит к агрессии, которая окольным путем направлена на другое лицо, так и к агрессии, которая характеризуется отсутствием направленности и неупорядоченностью.

Имеется обратная связь между проекцией и физической агрессией. Чем менее свойственно реципиентам приписывание собственных вытесненных переживаний, потребностей, особенностей другим людям, тем чаще использование физической силы против другого лица. Агрессивный человек и других людей воспринимает агрессивными, что может сдерживать проявление физической агрессии. Индивидуум может проектировать на других не только негативные аспекты своего реального «Я», но и подавлять в себе и проектировать на других свои позитивные особенности.

Имеется прямая зависимость между компенсацией и вербальной агрессией. Компенсация предполагает попытку исправления или нахождения замены собственной неполноценности. И чем интенсивнее стремление испытуемого развивать тот признак, который у него и так хорошо развит, компенсируя тем самым свой недостаток, тем более ему свойственно выражение негативных чувств, как через форму, так и через содержание словесных ответов.

Следовательно, хронически напряженная психоэмоциональная деятельность сотрудников правоохранительных органов приводит к профессиональной деформации личности, в частности, к развитию таких неблагоприятных психических состояний, как тревожность и агрессия, проявление которых имеет взаимосвязь с психологической защитой. В соответствии с этим и должны, на наш взгляд, строиться системы профилактики и оказания практической помощи лицам, уже подверженным профессиональной деформации, что в свою очередь будет иметь положительный результат в профилактике нарушений закона профессиональной деятельности сотрудников ОВД.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Е.М.Карпинская, г.Чебоксары

## **FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SEVERE MOTOR DISORDERS IN MODERN SOTSIOKULTURALNYH CONDITIONS**

Е.М. Karpinskaya, Cheboksary

Дети с тяжелыми формами церебрального паралича - это дети с множественными нарушениями, в том числе ведущими - двигательными и чувствительными (сенсорными) расстройствами. Это очень сложный контингент больных. В последнее десятилетие в России происходят существенные изменения в отношении к лицам с отклонениями в развитии, отражающие новое понимание мировым сообществом их прав - уважение к людям с проблемами в развитии и признание за ними прав, равных с другими гражданами (Н.Н.Малофеев, 1996, 2000). Распространенность детского церебрального паралича в регионах страны составляет от 1,7 до 2,9 на 1000 детского населения (К.А.Семенова, 1999). В последние 10-15 лет наметилась тенденция к росту этих показателей, что связано как с улучшением учета таких детей, так и с интенсивной реанимацией новорожденных с признаками тяжелой церебральной патологии. Изучение этиологии и патогенеза ДЦП позволило создать как в России, так и в Чувашии эффективную систему поэтапной медицинской помощи детям с данным заболеванием, но значительная часть лиц с ДЦП пожизненно остаются инвалидами. Не менее важным фактором является исследование особенностей личности (в том числе в рамках социокультуральных особенностей), формирующихся у детей с ДЦП, вследствие раннего поражения мозга и двигательной депривации.

В традиционной чувашской культуре здоровье занимает одно из важнейших мест (Е.Л. Николаев, 2006). С ним связываются надежды на счастье, успех, уверенность в материальном благополучии (если есть здоровье, будет и богатство), психологическом комфорте (здоровому человеку каждый день праздник), социальной неуязвимости (здоровый человек свободен). Наличие здоровья, как одного из фактора успешной социализации человека, предполагает рассмотрение факторов, влияющих на формирование личности и социальную адаптацию лиц с ДЦП разного возраста:

1. Степень выраженности двигательных нарушений. В поздней резидуальной стадии ДЦП выявляются разнообразные виды двигательных нарушений: уменьшение объема движений и нарушение мышечного тонуса, движений; стойкие нарушения мышечного тонуса, приводящие к ригидности конечностей; стойкие фиксированные контрактуры и деформации; статико-динамические патологические стереотипы, трудно поддающиеся коррекции. Под влиянием реабилитационных мероприятий в течение жизни у больных развивается комплекс приспособительных механизмов, обеспечивающий тот или иной уровень компенсации нарушений. Уровень и сроки компенсации различны и зависят от характера поражения (лучше компенсируются при односторонних, хуже - при двусторонних поражениях), тяжести поражения (лучше компенсируются при легкой степени), состояния верхних конечностей (для пользования дополнительной опорой).

Тем явственнее становится роль двигательных расстройств в жизни человека с позиции чувашского менталитета. Оценка здоровья человека в чувашской культуре производится не по наличию или отсутствию тех или иных болезненных симптомов, а по его способности трудиться (Е.Л.Николаев, 2006). Считается, что человек здоров тогда, когда он может работать и наоборот (будешь здоровым, работа выполнится). Тема трудолюбия актуальна для жизни чувашей с малых лет до глубокой старости. Конкретизируя специфику трудового динамизма у чувашей можно выделить их следующие особенности отношения к труду:

- поэтизация роли труда, потребность получать удовольствие в любой работе (кто много спит, тот наслаждался сном, кто рано встает, тот наслаждался работой);
- придание труду сакрального смысла (работающий не умрет, а от спящего смерть стоит только в версте);
- приобщение к регулярной трудовой деятельности в раннем детском возрасте (Г.Н. Волков, 2004; И.Н. Афанасьев, 2004);
- самодостаточность как стремление опираться в жизни только на результаты собственного труда (Г.Б. Матвеев, 1999);
- ощущение дискомфорта в состоянии лишения возможности трудиться (когда сидишь без дела, все одно, что без ног, без рук);
- придание трудовой депривации деструктивного характера (если чуваш не имеет работы, то принимается разбирать постройку).

2. Степень интеллектуального недоразвития. Интеллектуальный дефект при ДЦП носит, как правило, не тотальный характер, и не всегда приводит к структурным нарушениям интеллекта. Чаще всего интеллектуальные нарушения наблюдаются при двойной гемиплегии, атонически-астотической форме ДЦП, гемипаретической форме. В то же время экспериментальные психологические исследования показывают, что в некоторых случаях интеллектуально более сниженные больные, но с менее выраженной астенизацией оказываются продуктивнее, чем больные с менее выраженным интеллектуальным дефектом, но более утомляемые. Задержка развития познавательной сферы, как следствие поражения центральной нервной системы у детей с тяжелой двигательной патологией, имеет несколько иной аспект в рамках региональных проблем психических расстройств населения Чувашии. Неблагополучная ситуация наблюдается с распространенностью умственной отсталости и эпилепсии, по которым Чувашская республика на протяжении последних лет стабильно находится в первой десятке среди других субъектов Российской Федерации. Нельзя не отметить, что основное число данных заболеваний приходится на сельскую местность, где проживает большинство лиц коренной национальности.

3. Состояние эмоционально-волевой сферы и особенности личности. Лицам с ДЦП свойственны такие черты, как инфантильность, зависимость, эмоциональная незрелость акцентуации характера по астено-невротическому, психастеническому, сенситивному типу. Эти качества, сформировавшиеся в результате неправильного воспитания, условий жизни, отношения окружающих и т.п., часто приводят к роли "ведомого". Оценка своих возможностей, жизненные



планы начинают целиком определяться мнениями и представлениями взрослых. Пассивное принятие точки зрения другого приводит к неадекватным представлениям о своих возможностях.

Для коренных жителей Чувашии из поконов веков была характерна эмоциональная сдержанность, строгий контроль импульсов, привычная переносимость высоких физических и психологических нагрузок и неосознаваемое преуменьшение тяжести своего состояния. «У чуваш есть еще одна черта характера, часто отсутствующая у русских,- неумение как бы стыд, боязнь выразить наружно свои чувства, хотя бы самые хорошие, честные, законные. Они вообще замкнуты и молчаливы (И.Я. Яковлев, 1997). Данные национальные особенности способствуют недостаточному приданию значения эмоционально-волевым расстройствам у детей в структуре детского церебрального паралича.

4. Наличие психолого-педагогического воздействия. С раннего возраста и до 16-17 лет многие дети с ДЦП (к сожалению, далеко не везде) посещают специализированные детские сады, школы-интернаты, где с ними проводят занятия логопеды, педагоги, психологи по коррекции корковых, речевых нарушений, привитию навыков самообслуживания и пр. Постоянный контакт ребенка с указанными специалистами, своего рода его социализация, помогает ему реально оценить свои возможности, сформировать адекватный уровень притязаний, структуру ценностных ориентаций. В более позднем возрасте этот фактор отсутствует, и это незамедлительно приводит к усугублению неблагоприятных личностных особенностей, возникновению неадекватной самооценки.

Ценность коллективизма, общинности как преимущественной ориентации на групповые цели, предельно выражена в чувашской культуре. Здесь широко распространено убеждение о невозможности гармоничного существования человека без тесной кооперации со своим социальным окружением (и многое кончается, и малого достает, что сравнится с жизнью вместе). Иерархия приоритетов социального взаимодействия индивида скристаллизована в народной рекомендации ставить интересы общественных отношений выше межличностных и даже внутриличностных. У чуваша на первом месте – мир (община), затем – родственники, семья, и только потом – он сам.

5. Влияние родителей. По данным исследования (И.Ю. Левченко, 2001) для родителей детей с ДЦП в отношениях с ними характерна гиперпротекция. Такой стиль воспитания формирует у ребенка пассивность, неспособность самостоятельно принимать решения, что при неправильной оценке родителями возможностей ребенка в дальнейшем приводит к недостаточно полной социализации ребенка в обществе.

В наблюдениях об особенностях воспитания чувашских детей заметно описание стиля, который на первый взгляд можно отнести к «гипопротекции». Так, в соответствии с этническими нормами чувашей считается, что не следует окружать ребенка избыточной лаской и вниманием (избалованный ребенок разобьет голову своему отцу), не стоит стремиться фиксировать внимание окружающих на позитивных качествах собственного ребенка (если хвалить дитя, оно не увидит добра), потакание требованиям ребенка может привести к печальным для всех результатам (избалованная дочь родит в девках, избалованный сын станет вором). Именно поэтому стиль семейного воспитания, реализуемый чувашами, отличается более высокой авторитетностью, низким уровнем телесного контакта и эмоциональных поощрений, ранним приобщением к регулярной трудовой деятельности (М.Н. Бычкова, 2001). Большое место здесь отводится роли старшего поколения – бабушек, дедушек и личному примеру родителей, занятых постоянной трудовой деятельностью (Г.Н. Волков, 2004), в связи, с чем более оправданным будет характеризовать данный стиль воспитания у чувашей как «псевдогипопротекцию».

Принятие данного варианта социализации детьми и подростками как нормы, как типичного проявления родительской заботливости, а не как признака отвержения и отсутствия любви вызывается системой этнических приоритетов, направленных у чувашей на формирование в ребенке скромности (когда есть место у дверей, не садятся впереди избы), неприхотливости (хлеб с солью разве не еда), выносливости (если голову рассекут,- надень шапку; если руку поранят – надень варежку), осмотрительности (вперед не забирайся и позади не оставайся: выскокка отвечает головой, а отстающих топчут), упорства (как придет напасть, хоть плачь, но ходи), трудолюбия (куда не придешь, везде для двух рук одно дело, т.е. везде нужно работать), нацеленности на кооперацию (человек не может прожить без других людей).

Подводя итоги, можно выделить несколько ключевых факторов традиционной чувашской культуры, обнаруживающих влияние на развитие детей с тяжелой двигательной патологией. К таким факторам относится высокий уровень социальной ориентированности личности,

стирающей границы между «я» индивида и «мы» общества. Широкая сеть естественной социальной поддержки, создающая благоприятные условия для снижения напряжения, вызываемого необходимостью жесткого контроля эмоциональных реакций. Категория труда, как самостоятельной ценности, занимающая центральное место в жизни чувашей. Находясь с раннего возраста в таких социокультуральных условиях, ребенок с ДЦП, в сочетании с комплексом современных реабилитационных мероприятий, имеет множество шансов развить максимально внутриличностный потенциал, чтобы найти свое место в современном обществе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ УСТРЕМЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА**

Л.И. Кленина, г. Москва

### **THE POSITIVE AKMEOLOGICAL ASPIRATION OF THE PERSON IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HUMAN**

L.I. Klenina, Moscow

Слово «устремленность», согласно словарю С.И. Ожегова, означает тяготение, направленность к чему-нибудь. Толковый словарь под редакцией Т.Ф. Ефремовой добавляет, что устремленность – это направленность к какой-либо цели, тяготение к чему-либо. Устремленность близко по смыслу к слову «стремление», которое характеризует настойчивое желание добиться чего-либо, осуществить что-либо.

Значение слова «стремление» по психологическому словарю обозначает мотив, который не представлен субъекту в его предметном содержании. И, в силу этого, на первый план выступает динамическая сторона деятельности личности. У российского писателя Михаила Пришвина в рассказе «Глаза земли» есть фраза «Настоящее искусство диктуется внутренним глубоким поведением, и это поведение состоит в устремленности человека к бессмертию».

Л.А. Аухадеева в исследовании коммуникативной культуры педагога профессионального образования определила понятие акмеологической интенции (устремленности), как уровень профессионально-педагогической деятельности и как содержание коммуникативной культуры педагога.

Понятия интенция и интенциональность (лат. *intencio* – стремление) обозначают – намерение, цель, направление или направленность сознания, воли, чувства на какой-либо предмет. Иногда эту направленность понимают, как направленность сознания на свой предмет безотносительно к тому, является ли он реальным или только воображаемым.

Основатель кибернетики Н. Винер писал, что «действие или поведение допускает истолкование как направленность на достижение некоторой цели, т.е. некоторого конечного состояния, при котором объект вступает в определенную связь в пространстве и во времени с некоторым другим объектом или событием».

В профессиональном развитии человека цель определяется как внешней средой, так и внутренними потребностями самого человека. Цель должна быть принципиально достижимой, она должна соответствовать реальной ситуации и возможностям человека. В механике известно, что за счет управляющих воздействий управляемая система может целенаправленно изменять свое поведение. Целенаправленность управления биологических управляемых систем сформирована в процессе эволюционного развития живой природы. Она означает стремление организмов к их выживанию и размножению.

Целенаправленность профессионального развития человека с одной стороны направлена на выживание. Ведь для того чтобы жить человек, как существо биологическое, должен работать, иметь средства для выживания. А для этого он должен быть востребован на рынке труда, т.е. обладать профессиональными знаниями и быть компетентным в соответствующей области. Но с другой стороны человек, как социальный продукт, работает, потому что это ему нравится, потому что он ощущает себя нужным, необходимым обществу. Его профессиональное развитие требует совершенствование не только своей профессии, но и себя в профессии.

Направленность личности — это система устойчиво характеризующих человека побуждений. Это то, что человек хочет, к чему стремится, так или иначе, понимая мир, общество. Это то, чего человек избегает, против чего готов бороться.

С.Л. Рубинштейн, рассматривая задачи и мотивы деятельности, писал: «Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой, в отличие от мотивов и целей отдельных действий, носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется».

Акмеологическая направленность личности — сложное многокомпонентное образование, выступающее качественной особенностью личности, которая ориентирована на творческое саморазвитие, достижение определённых высот в профессиональной деятельности. В нём выражена направленность личности к идеальному профессиональному «Я», обуславливающая стратегию её профессионального мышления, деятельности. Акмеологическую направленность личности можно рассматривать как понятие, включающее содержательные аспекты профессиональной направленности, и как самостоятельную категорию в случае, если речь идет о личностном развитии и самореализации в сферах, не относящихся к области профессиональной деятельности.

Акмеологическую направленность профессионального развития человека можно представить в виде равномерного поступательного движения человека к высотам профессиональной деятельности. Понятие «акмеологическое устремление личности» придает этому равномерному движению ускорение, динамизм, т.е. не просто движение к вершине творчества, мастерства, а ускоренное движение, а именно, стремление быстрее, за меньший промежуток времени достичь эту профессиональную вершину.

Очень много говорится об устремленности в учении индийских йогов и тибетских монахов, у которых устремленность подобна стреле. Они отмечали, что есть люди, их очень мало, которые имеют устремленность к более высокому сознанию и более высокой силе.

В процессе своей жизнедеятельности люди в ориентируются на предполагаемые в будущем события, в наступлении которых они более или менее уверены. «Вот вырастешь, девка, - отдадут тебя замуж в деревню чужую, в деревню большую ...» - известные слова русской народной песни. Этот прогноз навевал тоску и заставлял задуматься о горькой женской доле. «Нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме!» - А это обещание из уст лидера страны Н.С. Хрущева в 1961 г. вселяло надежду. Советские люди, пережившие революцию, коллективизацию и индустриализацию, ужасы Великой Отечественной войны радовались и надеялись, что если не они, то точно их дети будут жить хорошо и счастливо. Эта надежда, устремленность в светлое будущее, позволяла пережить настоящее. Она давала стимул и силы для работы, чтобы приблизить это светлое будущее.

А.А. Зиновьев, известный писатель, философ и социолог, рассуждая о недавней истории России, писал про устремленность в будущее: «Оно - не извечное и всеобщее, а сравнительно молодое, исключительное и временное явление. ... Высочайшего уровня устремленность в будущее достигла в Советском Союзе в сталинские годы. Основная масса населения жила будущим в полном смысле слова». Этим во многом объяснялось поведение людей, строящих новое общество на грани своих физических возможностей. В 60-е годы начался спад в этом отношении, который, завершился после 1985 года полным идейным крахом социалистических идей. В посткоммунистической России, по мнению А. Зиновьева, устремленность в будущее вообще исчезла как социально значимое явление. Миллиарды людей ринулись приспособляться в жизни в их настоящем в соответствии с представлениями о надвигающемся реальном будущем и с тревогой за судьбу своих потомков в нём.

В современном российском обществе социальная ситуация из жестко заданной превратилась в неопределенную, неупорядоченную, что согласуется с теорией российского математика В.И. Арнольда о жестких и мягких моделях развития. Перед личностью в жизни и профессии встали проблемы, для которых нет готовых решений.

Соответствовать такому состоянию общества может только высококвалифицированный профессионал, человек способный действовать в условиях высокой неопределенности, трудностей, риска, способный думать, сохраняя свое лицо и позицию, т.е. тип противоположный исполнителю, тип, который отличается креативностью. А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин считают, что креативность, проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных

умениях, нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи. Они относят креативность, в числе прочих, к общим акмеологическим инвариантам профессионализма.

Очень часто в последние годы из сообщений средств массовой информации известно о фактах использования своего образования, творческого потенциала для корыстных целей, например, для уничтожения важных сведений из компьютерной сети предприятия уволившимся сотрудником, или о похищении денежных вкладов банков при взломе их клиентской сети. В газете «Метро» за 7 апреля 2011 г. появилось сообщение, что в России выявили новый вид мошенничества. Речь идет о черных инноваторах – людях, которые подают заявку на гранты и выигрывают их с целью личного обогащения, без намерений вести созидательную деятельность. Национальная ассоциация инноваций и развития информационных технологий составила список из 10 таких дельцов, которые трудятся в достаточно известных научных организациях. Представители Ассоциации отмечают, первые черные инноваторы появились сравнительно недавно – в 2006-2007 гг., когда началась активная поддержка данной сферы со стороны государства. В случае получения гранта, требуемые исследовательские работы либо просто не выполняются, либо предоставляется только формальный отчет. Затем, освоив полученные средства, черные инноваторы подают те же заявки на новый конкурс.

Это диалектическое противоречие между уровнем профессионального развития личности на современном этапе и сознательностью граждан привело к необходимости внесения изменений в систему формирования личности. С каждым годом возрастает социальная роль инженера, и повышаются требования к инженерным разработкам. Инновационные технологии, как важнейшее средство модернизации экономики, приобретают главенствующую роль. Часто деятельность инженеров оказывает прямое влияние на качество жизни для всех людей, поэтому поступки инженеров требуют честности, беспристрастности, справедливости и действенности. Действия инженеров должны быть направлены на защиту здоровья, безопасности и благосостояния людей. Но в настоящее время, да и в прошлые годы, не многие из инженеров осознают этическую составляющую создаваемых ими технологий. Поэтому требует совершенствования, прежде всего, инженерное образование: повышения квалификации инженерных кадров, связанных с творчеством и высокотехнологическими процессами, имеющих широкое применение.

Мы считаем, что необходимо усилить понятие «акмеологической направленности личности», введением феномена «положительная акмеологическая устремленности личности». Здесь термин «положительный» указывает, что достижение вершин профессионализма должно быть направлено на благо людей, а не на личное обогащение. Этимология слова «благо» в словаре Макса Фасмера сочетается со словами: благочестивый, благодетельный, благородный. В философии термин «благо» включает в себе определенный положительный смысл. «Высшее благо» (термин введен Аристотелем, лат. *summum bonum*) – то, в зависимости от чего в философских учениях определялась ценность благ по соотношению ко всем другим: блаженство. С конца XIX в. понятие «благо» вытесняется понятием «ценности». В более узком смысле, благо в этике – это синоним добра.

Приведенные рассуждения согласуются с исследованиями С.Л. Рубинштейна. Когда он писал о многообразии мотивов человеческой деятельности, «поскольку проистекают из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на осознании человеком своих моральных обязанностей, задач, которые ставит перед ним общественная жизнь, так что в своих высших, наиболее сознательных проявлениях поведение человека регулируется осознанной необходимостью, в которой оно приобретает истинно понятую свободу».

Это моральная ответственность за результаты своих исследований прослеживается протяжение развития техники. П.К. Энгельмейер в книге «Философия техники» выделяет, что когда Леонардо да Винчи представил чертежи своей подводной лодки, он был обеспокоен возможным нежелательным характером своего изобретения. Изобретатель не захотел предать гласности идею аппарата подводного плавания – «из-за злой природы человека, который мог бы использовать его для совершения убийств на дне морском путём потопления судов вместе со всем экипажем».

Здесь следует вспомнить А.Д. Сахарова, который по праву считается одним из создателей водородной бомбы в Советском Союзе, успешные испытания которой произошли в августе 1953 года. Но только в 1955 г. А.Д. Сахаров задумался трагических последствиях атомных взрывов и о возможном выходе этой страшной силы из-под контроля. А 1958 г., осознав, что радиоактивное

заражение атмосферы, сопровождающее ядерные испытания, представляет опасность для человечества, он выступил за прекращение ядерных испытаний.

В преамбуле «Кодекса инженерной этики», разработанного Национальной ассоциацией профессиональных инженеров США подчеркивается, что от инженеров ожидают самых высоких стандартов честности и целостности натуры. Согласно Кодексу, инженер – это фигура социально ответственная за результаты собственной деятельности. Поступки инженеров, их работа – непосредственный инструмент влияния на человеческую жизнь и окружающую среду, и всякий инженерный проект не должен противоречить нормам профессиональной морали.

Мы считаем, что положительная акмеологическая устремленность личности – это стремление к вершине. Под этой вершиной мы понимаем вершину пирамиды А. Маслоу. В системе потребностей, выделенных А. Маслоу, – это высший уровень – потребность в самоактуализации: реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности, самовыражение, созревание и развитие.

Положительная акмеологическая устремленность личности в профессиональном развитии человека – это не просто стремление достичь вершин в профессиональной деятельности за более короткий период времени, а достижение таких вершин, которые благоприятны обществу, которые направлены на его благо – на благое дело.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **МОТИВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Н.В. Козлова, И.Ю. Малкова, С.А. Богомаз, г.Томск

## **LIFE SPACE MOTIVATIONAL MODELS OF STUDENTS IN UNIVERSITIES**

N.V. Kozlova, I.Y. Malkova, S.A. Bogomaz, Tomsk

Поиск методологических оснований изучения мотивационных моделей жизненного пространства студентов высшей школы определен акмеологическим подходом (Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Деркач А.А.), в основе которого лежат идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека, выявление условий мобилизации у человека установки на свои наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Стремление к значимости собственной личности может реализовываться самым различным образом в зависимости от внешних и внутренних условий. Теоретические подходы современного образования, где процесс приобретения знаний преломляется через личностную, ценностно-смысловую сферу субъектов образовательного процесса, а также научные концепции профессиональной подготовки позволяют рассматривать содержание современной высшей образовательной системы с опорой на теорию и методологию акмеологии, поскольку она интегрирует и обобщает знания о прогрессивном развитии личности, путях самореализации и самоактуализации. Это методологическое основание поддерживается Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Е.И. Роговым в том, что профессиональное развитие предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к новому строю жизнедеятельности. При этом профессиональное становление рассматривается как определенная системная организация сознания, целостного образа мира, образа жизни, социального типа личности (В.Е. Клочко, Н.В. Козлова).

Методический инструментарий определения ценностного содержания многомерного мира студентов представлен методикой (ценностный опросник) Шварца. Эта методика не только имеет научное значение для исследования, но и способствует прояснению и осознанию человеком целей, ценностей и смысла своей жизни. Не случайно способ конструирования человеком собственной жизни, в соответствии с присущей ему областью ценностей, смыслов и целей, определяют как жизненную стратегию, как один из основных регуляторов социального поведения. Именно ценности организуют целостность жизнедеятельности, определяют способ бытия человека, выступая важнейшими критериями зрелости и психологического благополучия. Использование сопровождающего опросник метода беседы позволяет уловить многомерное индивидуальное пространство отношений: отношений человека со своим внутренним миром, отношений между

ним и обществом, какими они представлены ему в данный момент времени. Ориентация в этом пространстве задается психологическими ценностями. Различия системы ценностей свидетельствуют о том, что индивидуальные представления о личностно-профессиональном становлении проявляются в организации жизненной среды. Позиция человека в жизненной среде определяется его представлениями о том, какими из ценностей определенного круга он располагает. Позиция представляет собой то, что существует «здесь и сейчас», поэтому позиции многообразны, изменчивы и зависят от текущих потребностей. Когда человеку удастся найти динамическую связь своего домена (ценностных представлений) и ориентации («сориентировать позицию в ценностном пространстве»), то эту связь можно назвать смыслом его позиции. В соответствии с конфигурацией этих ценностей студенты движутся в своем жизненном пространстве, выбирая определенные траектории движения под влиянием притягивающих полюсов разной природы.

Мы обращаемся к сравнительному анализу ценностей у мужчин и женщин, причем, мы сравниваем не индивидуальные пространства, хотя это было бы вполне возможно, а пространства, построенные для определенной выборки, заданной характеристическими признаками обучающихся в высшей школе (всего 264 студента выпускных курсов и магистров как технического, так и гуманитарного профилей).

В мотивационных моделях жизненного пространства, построенных нами на основе полученных данных с использованием основных предположений теории С. Шварца и В. Билски о способах разделения ценностей на группы, которые названы мотивационными типами, очевидны предпочтения индивидуальных ценностей. Наиболее широко представлена ориентация студентов на развитие собственной индивидуальности, самореализацию, стремление к успеху, высокому социальному статусу, богатству, получению от жизни максимума удовольствий. Полученные данные согласуются с представлениями В.И. Слободчикова (в рамках развития теории субъективности) и В.Е. Ключко (теория психологических систем) о том, что данный возраст относится к фазе индивидуализации, в рамках которой человеку свойственно обособляться от оценок окружающих, становиться ответственным за свое поведение и собственную личность.

Как показали исследования, для современного студенчества характерно стремление к изменению ценностного сознания, что определяется низким уровнем приспособленности, однако, усваивая новые нормы, следование им осуществляется скорее на уровне публичного социального поведения. При этом наиболее широко представлена ориентация студентов на развитие собственной индивидуальности, самореализацию, стремление к успеху, высокому социальному статусу, богатству, получению от жизни максимума удовольствий.

Результаты исследований показывают, что именно ценности выступают побудительным свойством, и именно они определяют направление личностно-профессионального становления на пути к «акме».

Мотивационные домены имеют гендерную идентификацию. Результаты математической статистики (дисперсионный анализ) показали статистически значимые различия в ценностных измерениях многомерного мира студентов между мужской и женской выборками. Так, мужчины более высоко выделяют ценности наслаждения, достижения и социальной власти нежели женщины. Тогда как в женской выборке более высокий вес зрелости и духовности.

При этом показательно, что максимальные баллы из семи возможных получили ценности: наслаждение (6,5), выражающееся в ценности наслаждения жизнью в любых ее проявлениях, в том числе, досугом, едой, сексом и т.д., а также в удовлетворении собственных желаний; достижение (6,2), связанное с социальным признанием, стремлением к уважению, одобрению со стороны других людей, с обладанием материальными благами, деньгами, с достижением поставленных целей, честолюбием, эффективностью, квалифицированностью, компетентностью; самоопределение (6,2), характеризующееся свободой мыслей и действий, творчеством, уникальностью, возможностью ставить самостоятельные задачи, уверенностью в себе, склонностью к исследованиям.

Минимальные значения получили следующие ценности: социальная власть (1,0), выражающаяся в стремлении руководить и распоряжаться, управлять другими, влиять на людей и события, заботиться о своей репутации; ограниченный конформизм (0,5), предполагающий учтивость, хорошие манеры, самоограничение, сопротивление соблазнам, исполнительность и обязательность; поддержка традиций (1,0), проявляющаяся в уважении традиций, поддержке общественного порядка, почитании родителей и старших, придерживании религиозных верований и убеждений; социальная культура (0,4), связанная с взаимностью в отношениях, единением с

природой, принятием своей участи в жизни, с избеганием крайних чувств и поступков, со скромностью, неприязнательностью, нацеленностью на сохранение окружающей среды. В качестве основной жизненной ценности 45,6 % студентов отметили «безопасность». Выраженность данной ценности имеет высокие значения как у мужчин, так и у женщин (вес показателя – 5,8 в обоих случаях). Мы объясняем данный факт двумя взаимозависимыми обстоятельствами:

1. Нестабильность общества во всех ее сферах, сложность прогнозирования хоть сколько-нибудь отдаленной перспективы, сложность обитания в контексте функционально-ролевой характеристики как существа, способного или неспособного создавать капитал или присваивать прибыль.

2. Невозможность развернуться в многогранном творческом процессе, творить свободно, ответственно, понимая отдаленные последствия, осуществляя постоянное совершенствование всегда незавершенного, реализуя потенциал «целостности».

Данные выводы мы делаем как на основании бесед со студентами, так и по предпочтению респондентами ценности самореализации, которая по степени максимальной выраженности представлена на втором месте (максимальное значение ценности самореализации представлено у 43,5 % испытуемых). В этих же пределах (41,3 %) выделена зрелость как основная ценность современных студентов. Данный фактологический материал предоставляет возможность уловить тенденции студенчества, связанные со стремлением к новому по характеру ценностей сознанию, к активности, конструктивности мышления, образование ими ценится как средство развития и успешной карьеры, а не как самоценность. Для таких студентов характерно стремление к новым условиям, выполнению определенной конструктивной роли в обществе. Ценность достижения представлена у 21,7 % испытуемых. Успешная карьера и связанное с этим благосостояние – естественный, ожидаемый, но не единственный мотив социальной активности, характерный для этой группы.

В целом, очевидна неоднородность в выраженности групп ценностей. Это свидетельствует о том, что личностно-профессиональное становление протекает с неизбежными противоречиями.

Корреляционные зависимости показывают, что наибольшее количество связей имеют ценности: самоопределение, достижение, стимуляция и социальность.

Содержательно, студенты имеют проблемы регуляции выборов в жизнедеятельности, когда их стремление к достижениям приводит к подавлению социальности, к нарушению их собственной безопасности, к нарушению духовности, самоопределение противоречит конформизму и традициям, а конформизм противоречит зрелости.

Учитывая тот факт, что ценностные измерения многомерного мира студентов изучаются нами не только в реальной жизнедеятельности, но и для понимания инновационных составляющих высшего образования в условиях модернизации, достаточно сложно иметь дело с системами многомерных данных, характеризующихся большим числом параметров и сложными взаимосвязями между ними. Для разрешения противоречия между стремлением к возможно большей полноте описания многомерного мира студента в его ценностных измерениях и необходимостью придать информации достаточно компактную форму, позволяющую использовать полученные эмпирические данные в образовательных практиках, мы использовали факторный анализ. На основе полученных коэффициентов корреляции возможно выявить новые латентные переменные, которые являются линейными комбинациями прежних и передают большую часть информации, заключенную в первоначальных данных.

В результате факторного анализа выделено три новых обобщенных показателя, с помощью которых можно охарактеризовать ценностные измерения многомерного мира студентов высшей школы.

Фактор 1, который условно можно назвать «традиционно-адаптивным». Он отражает ценности вежливости, самодисциплины, аккуратности, исполнительности, обязательности, уважения традиций, стабильности общества. Наряду с этим высоко ценятся социальная справедливость, предпочтение жить духовными, нежели материальными, интересами, честность, полезность и верность. Студенты выделяют также ценность зрелого понимания жизни, самоуважения, внутренней гармонии и терпимости к различным идеям и убеждениям. Среди ценностей, получивших высокие значения, выделяются также взаимность в отношениях, единение с природой, принятие своей участи в жизни, умеренность, кротость, единение с природой. Наибольший вес мотивационных доменов по данному фактору представлен у 26,47 % испытуемых.

Фактор 2, условно названный «карьерно-рыночным». Он представлен ценностями удовлетворения желаний, наслаждения жизнью, социального признания, богатства, успешности, честолюбия, авторитета, влияния, заботы о своей репутации. Отношение студентов к ценностям, представленным во втором факторе как наиболее значимым, выражено у 30,43 % от выборки.

Фактор 3 представлен единственным глобальным параметром самоопределения, где в качестве основных представлены ценности свободы, творчества, самостоятельности, независимости, любознательности. Ценности мотивационного домена «самоопределения» характерны для 26,09 % студентов высшей школы.

В особую группу выделились студенты, которые характеризуются неопределенностью выборов ценностей (13,04 %).

Таким образом, выделенные нами факторы также позволяют выявить наличие различных по характеру систем ценностей, характеризующих многомерный мир студентов и определяющих выбор жизненных сред, с которыми они связывают возможности личностно-профессионального становления.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ЗАПРОСА НА ОНЛАЙН КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ**

С.О. Кудинова, г.Москва

### **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP OF INTERNET ADDICTION AND THE REQUEST FOR ONLINE COUNSELLING**

S.O. Kudinova, Moscow

Аддиктивное поведение (от англ. addiction - зависимость) — одна из форм деструктивного поведения, стремление уйти от реальности путем изменения своего психического состояния с помощью приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или активностях, сопровождающихся развитием интенсивных эмоций.

Прибегая к формам аддиктивного поведения, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что дает им иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Аддиктивные стратегии поведения, как правило, вызваны трудностями адаптации к проблемным жизненным ситуациям: сложным социально-экономическим условиям, многочисленным разочарованиям, крушением идеалов, конфликтам в семье и на производстве, утрате близких, резкой смене привычных стереотипов. Хроническая неудовлетворенность реальностью приводит к бегству в мир фантазий, обретению пристанища в сектах, руководимых властными религиозными или политическими лидерами, или же в группировках, приверженных поклонению какому-либо кумиру: рок-группе, спортивной команде или другим «звездам», замене реальных жизненных ценностей и ориентиров искусственными, виртуальными.

Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способы аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются в цель. Отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, когда человек оказывается в ловушке из-за постоянного ухода от реальной действительности.

В современном обществе существует довольно большое разнообразие форм зависимости. Совсем недавно появилась новая форма – зависимость от интернета. Изначально технология интернета должна была принести пользу человечеству. Никто даже не догадывался о возможном возникновении подобной зависимости. Однако можно предположить, что с развитием новых технологий психологическое состояние человека тоже меняется. Это означает, что возникновение интернет-зависимости можно считать правомерным. Поглощенность общением с друзьями по сети в качестве варианта зависимости дает возможность найти себе виртуального собеседника, практически удовлетворяющего любым критериям. Важно, что при этом не дается никаких обязательств поддерживать с ним общение в дальнейшем. Эта форма интернет-зависимости приводит к пренебрежению личностными контактами в реальной жизни.



Феномен интернет-зависимости привлекает сейчас внимание ученых, исследователей сети, средства массовой информации. Это явление стало изучаться в зарубежной психологии с 1994 года, психиатром Кимберли Янг (США). Она разработала и поместила на web-сайт специальный опросник и вскоре получила почти 500 ответов, из которых около 400 были отправлены, согласно выбранному критерию, аддиктами. Впервые расстройство было описано в 1995 году доктором Иваном Голдбергом (США). В 1997-1999 годах были созданы исследовательские и консультативно-психотерапевтические web-службы по проблематике IAD (Internet Addiction Disorder). В 1998-1999 годах опубликованы первые монографии по данной проблеме (К.Янг, Д.Гринфилд, К.Сурратт).

В России данный феномен не изучается. Однако в нашей стране сеть интернет распространена также как и в западных странах, особенно в крупных городах. А значит, жители нашей страны могут быть подвержены данной форме зависимости в той же степени, что и жители западных стран. Этот факт и определяет актуальность проведения исследований в данной области.

Сравнение интернета с наркотиком кажется многим отчасти правомерным, а отчасти смешным. Однако в последнее время все чаще можно слышать от людей, что они “подсели” на Unreal Tournament (культовая онлайн игра), какой-нибудь чат, или ушли с головой в некий “клан”. Про порно-серфинг и эротическую переписку мало кто распространяется, но посещаемость соответствующих ресурсов говорит сама за себя.

Основные разновидности деятельности, осуществляемой посредством интернета, - а именно, общение, познание и игра (развлечение) - обладают свойством захватывать человека целиком, иногда не оставляя ему ни времени, ни сил на другие виды деятельности.

Несмотря на широкий интерес исследователей различных гуманитарных областей в интернете, это едва ли не единственная область, на разработку которой не претендует никто, кроме клинических психологов. Исследователи исходят из возможности развития зависимости не столько от вводимых в организм материальных сущностей (как при химических формах зависимостей), сколько от производимых субъектом действий и сопровождающих их эмоций. Как уже упоминалось выше, уход от реальности всегда сопровождается сильными эмоциональными переживаниями, где основой является не модальность эмоции, а ее интенсивность. Чем сильнее эмоция, тем сильнее зависимость.

Возникновение интернет-аддикции в целом подчиняется закономерностям формирования зависимостей, выведенным на основании наблюдений за курильщиками, наркоманами, алкоголиками или патологическими игроками. Однако если для формирования традиционных видов зависимостей требуются годы, то для интернет зависимости этот срок резко сокращается: по данным К. Янг 25% аддиктов приобрели зависимость в течение полугода после начала работы в интернете, 58% - в течение второго полугодия, а 17% - вскоре по прошествии года. Кроме того, если долговременные последствия зависимости от алкоголя либо наркотиков хорошо изучены, то применительно к интернет-аддикции отсутствует возможность долговременного наблюдения.

Лечение интернет зависимости – не менее сложная проблема, чем лечение любой другой зависимости, которая требует согласованной работы специалистов различных областей медицины. Главную роль в лечении компьютерной зависимости играет социальная реадaptация пациента, которая возможна только при участии квалифицированных специалистов психологов и психотерапевтов.

В целом стратегия работы с интернет-аддиктами укладывается в общую схему работы с любой другой аддикцией. Однако как найти контакт с человеком, для которого реальный мир и мир его фантазий перепутались? Как реальный специалист может оказать человеку реальную поддержку, когда зависимый человек ее обесценивает и предпочитает получать поддержку из виртуального мира?

Вместе с новой формой зависимости человечество получило от интернета и новое средство помощи людям. Речь идет об онлайн консультировании. Такой вид консультирования появился совсем недавно, но уже успел стать довольно популярным в европейском сообществе. В нашей стране такой вид консультирования еще не очень распространен и только начинает завоевывать рынок. Возможно, именно этот вид психологического консультирования поможет избавиться от проблемы интернет-зависимости.

В настоящее время не существует отдельных (не «приложимых» к классическому психологическому консультированию) определений онлайн консультирования. Тем не менее, можно выделить его отдельные специфические особенности.

Во-первых, процесс онлайн консультирования имеет особую содержательную специфику относительно критерия анонимности личности клиента. Процесс консультирования для клиента анонимен, что обусловлено тем, что в интернете (в чате, на форуме, в Skype, где, как правило, и осуществляется Интернет-консультирование) клиент, в подавляющем большинстве случаев, выступает под вымышленным именем («ником»).

Во-вторых, онлайн консультирование является доступным. Прежде всего, имеется ввиду психологическое удобство и физический комфорт для пользователя онлайн консультирования: клиент сидит дома за своим персональным компьютером. Таким образом, у клиента удовлетворяется потребность в психологической безопасности, что, безусловно, очень важно в процессе любого рода личностной коммуникации. При этом важно помнить, что нахождение клиента дома может нарушать терапевтический процесс. Человек, общаясь в Skype, может продолжать заниматься домашними делами. Это будет отвлекать его от непосредственного процесса консультирования, в результате чего эффективность работы будет падать. Во избежание таких ситуаций следует составить контракт, который оговаривал бы данный пункт.

Идея консультирования интернет-зависимости с помощью интернета возникла в связи с тем, что интернет-зависимым людям трудно начинать классическую терапию именно из-за их постоянного желания пребывать в сети онлайн. Однако зависимость и развитие современных технологий можно использовать для проведения начальных этапов консультирования. Так как человек постоянно (или довольно часто) находится онлайн, ему будет проще начинать терапию именно с онлайн консультирования. Также ему будет проще обнаружить информацию о консультировании такого рода именно в интернете во время «интернет-серфинга». При этом консультирование онлайн не должно стать заменой очного психологического консультирования, а являться начальным этапом работы.

Какова же вероятность, что человек с интернет зависимостью обратится именно к специалисту работающему онлайн, а не пойдет на очный прием? Чтобы ответить на этот вопрос мною (под руководством Б.Ю. Шапиро, кандидатом психологических наук, проректором Московской Высшей Школы Социальных и Экономических Наук) было проведено исследование взаимосвязи интернет-зависимости и запроса на онлайн консультирование.

При проведении исследования основной упор делался на представления И. Голдберга, который понимал под интернет-зависимостью не медицинскую проблему (наподобие алкогольной или наркотической зависимости), а поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь (сродни игровой зависимости).

В качестве методического основания для формирования опросника, выявляющего основные признаки интернет зависимости, был использован тест-опросник К. Янг, направленный на выявление интернет-зависимости. Исследование, проведенное Кимберли Янг, показало, что распространенность интернет-зависимости сходна с распространенностью патологической азартности и составляет от 1 до 5 % пользователей Интернета. Причем специалисты по компьютерным сетям подвержены ему в гораздо меньшей степени, чем гуманитарии и люди, не имеющие высшего образования. То есть и в этой области, чем ближе человек к позиции аналитика, критика и творца, тем менее опасна для него виртуальная зависимость.

Было выдвинуто предположение, что люди с интернет-зависимостью выберут онлайн консультирование как более приемлемый способ для избавления от аддикции. В связи с этим используемый опросник был дополнен вопросами, которые направлены на выявление осознанности наличия зависимости, выявления желания избавиться от зависимости и выявления наиболее приемлемых (желаемых) видов консультирования.

Исследование проводилось в соответствии с выбранными нами представлениями об интернет-зависимости и проходило следующим образом: респондентам предлагалось ответить на вопросы теста-опросника. Опросник высылался респондентам с помощью интернета (по e-mail, icq, skype) с целью сохранения анонимности опрашиваемых, а так же для соблюдения интернет-формата исследования. После обработки полученных результатов все желающие были извещены о своем результате.

Нами было опрошено 60 человек. Жестких критериев отбора не было. Работа проводилась с людьми различного пола (25 мужчин и 35 женщин), возраста (от 21 и до 40 лет), мировоззрения и т.п. Единственным обязательным условием являлось собственное желание индивида принять участие в опросе.

Интересно было бы заметить, что больший интерес к исследованию проявляли как раз специалисты IT сферы (около 70%), среди которых не было зафиксировано ни одного случая интернет-аддикции.

В результате исследования было выявлено всего 2 случая интернет-зависимости (оба человека имеют образование в гуманитарной сфере). При этом один из двух респондентов указал, что данная зависимость его не беспокоит, и он не намерен от нее избавляться. Однако если бы ему по различным причинам все-таки пришлось лечиться от такого рода зависимости, то респондент предпочел справляться с проблемой самостоятельно, не обращаясь к специалистам. Объяснялось это верой в собственные силы.

Второй респондент был более обеспокоен наличием у него зависимости и в качестве предпочитаемого способа консультирования выбрал очное индивидуальное консультирование. Респондент объяснил это тем, что данный вид консультирования «не вызывает негатива, выглядит вполне нейтрально и воспринимается в качестве совета, а индивидуальность подразумевает встречу тет-а-тет, что идеально подходит для стеснительных людей».

Стоит также отметить тот факт, что 48% респондентов решили, что при наличии у них интернет-зависимости будут справляться с ней самостоятельно. Объяснение у всех было примерно одинаковое: вера в собственные силы.

Подобный выбор можно объяснить, основываясь на культурном менталитете наших людей. В нашей культуре в принципе не принято просить помощи у специалистов. Так, например, к врачам у нас обращаются только в экстренных ситуациях, когда уже требуется серьезное вмешательство специалиста. Еще меньше у нас хотят обращаться к психологам и консультантам. Старшее поколение ставит между психологом-консультантом и психиатром знак равенства. Молодое поколение является менее консервативным, однако в поведении просто нет такого паттерна как «обращение за психологической помощью». Довольно часто, как от молодых людей, так и от пожилых можно услышать фразу «нечего сор из избы выносить». В нашей культуре очень значимо общественно мнение, при этом оно должно быть обязательно положительным. И именно ради того, чтобы не портить свой авторитет, люди предпочитают умалчивать о проблеме и справляться с ней самостоятельно.

Всего 9% респондентов выбрали в качестве наиболее приемлемого метода консультирование онлайн. Выбор такого метода люди объясняли стеснительностью, желанием оставаться неизвестным даже для терапевта, экономией времени и даже «ленью куда-то ехать». Такой низкий показатель вполне правомерен. Как уже говорилось выше, в нашей стране в принципе не очень принято обращаться за консультацией к психологу. Но если человек собирается пойти на прием, то чаще всего он представляет себе этот прием как в фильмах: наедине с терапевтом, лежа на кушетке. Очевидно, что интернет-консультирование в нашей стране развито еще меньше чем традиционное, что и вызывает такую низкую популярность.

Опираясь на полученные результаты нельзя сказать, что наша гипотеза подтвердилась. Вместе с тем нельзя утверждать, что она была опровергнута. В ходе опроса нам удалось выявить только двух человек с интернет-зависимостью. Такого результата недостаточно, чтобы делать точное заключение.

Таким образом, можно заключить, что полученные данные являются довольно информативными, но недостаточными. Следовательно, следует провести дополнительные исследования. В первую очередь стоит сделать более сильный упор на работу с представителями гуманитарных профессий. Также, учитывая вышеизложенную информацию о менталитете и культурных особенностях, следует провести кросскультурное исследование и сравнить полученные результаты.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

О. И. Лаптева, г. Новосибирск  
И. Н. Семенов, г. Москва

### **TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE SYSTEM OF THEIR QUALIFICATION RISING**

Lapteva O. I., Novosibirsk  
Semenov I. N., Moscow

Профессиональная компетентность - одно из системообразующих качеств современного специалиста, к проблеме понимания которой в условиях модернизации образовательного процесса интерес заметно повысился.

Новые стратегии развития компетентности педагогов - актуальная проблема системы повышения квалификации, значимая для всех типов образовательных учреждений.

Процесс развития профессиональной компетентности педагога совершается непрерывно, и любые изменения в социальной и профессиональной среде могут повлиять на ее развитие.

Процесс развития профессиональной компетентности имеет перманентный, непрерывный характер и на каждом этапе ей присущи определенные особенности выполнения профессиональной деятельности, что дает возможность выделить уровни ее формирования, описать их с тем, чтобы можно было измерить и произвести оценку эффективности работы педагога.

Педагогическая практика показывает, что у педагогов, компоненты профессиональной компетентности, могут находиться на различных стадиях сформированности. Поэтому педагог должен иметь возможность в рамках системы повышения квалификации развивать те компоненты, которыми он в достаточной степени не обладает.

При построении концептуальной модели развития профессиональной компетентности педагога на курсах повышения квалификации, мы учитывали, что динамика развития профессиональной компетентности педагога определяется сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов.

Моделирование - метод научного исследования, который широко применяется в педагогической науке. Моделированию отводится важное место наряду с такими методами познания, как наблюдение и эксперимент.

Специфическими особенностями моделирования как метода являются: целостность изучения процесса, т.к. возможно увидеть элементы, связи между ними; возможность изучения процесса до его осуществления, при этом становится возможным выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их.

Перечислим принципы моделирования: наглядность, определенность, объективность. Именно принципы моделирования определяют тип модели и ее функции в исследовании.

Сформулируем основные положения педагогического моделирования. Этапы: входение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования; постановка задач моделирования; конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения; исследование валидности модели в решении поставленных задач; применение модели в эксперименте; содержательная интерпретация результатов моделирования.

Модель развития профессиональной компетентности педагога является основой для организации процесса повышения квалификации учителей, и, одновременно, основой диагностики уровня их компетентности.

Процесс построения структурной модели развития профессиональной компетентности педагога, состоит из трёх этапов: гипотетического (или поискового), информационного и конкретного. На гипотетическом этапе определяется форма будущей модели, изучается сущность профессиональной компетентности педагога. На информационном этапе осуществляется декомпозиция её элементов с целью последующей установки связей и их последовательности.

Разрабатываются критерии развития профессиональной компетентности, которые соотносятся с уровнями развития последней.

На конкретном этапе построение модели развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации завершается.

В концептуальной модели развития профессиональной компетентности педагога, рассматривается:

1. В качестве объекта развития - профессиональная компетентность.

2. Принципы развития профессиональной компетентности педагогов: принцип перехода от стихийных механизмов развития профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации педагогов к сознательно управляемому и самоуправляемому; принцип педагогической оценки, самооценки и рефлексии; принцип индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности педагогов.

3. В качестве фундаментальных условий: организационные: наличие программы самодиагностики профессиональной компетентности; структурирование процесса повышения квалификации педагогов в соответствии с наличным уровнем компетентности и на основании осознания ими задач этого уровня; использование методов активного обучения в органичном сочетании с традиционными формами и методами; педагогические: наличие модульной программы повышения квалификации педагогов, ориентированной на преимущественное использование активного обучения; содержание повышения квалификации; обеспечение профессионально - ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения, направленного на осмысление и осознание педагогами личностного смысла повышения квалификации.

4. Критерии развития профессиональной компетентности педагогов определяются как мотивационно-целеполагающий, аксиологический, когнитивный, операционный, аналитико-рефлексивный, интегративный и индивидуально-творческий.

Критерии развития исследуемой компетентности определяются на основе двух параметров - личностного и деятельностного, по которым производится оценка профессиональной компетентности педагогов. Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей:

мотивационно-целеполагающий критерий - готовность и интерес к работе, постановка и осознание целей профессиональной деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, познания, творчества; постоянное стремление к саморазвитию, профессиональному росту, реализация этих стремлений; потребность в обоснованном планировании своего труда и готовность к изменению плана в случае необходимости;

аксиологический критерий - осознание ценности профессиональных знаний, удовлетворенность профессиональной деятельностью, признание приоритетности субъект-субъектных отношений в профессиональной деятельности; постановка задач рефлексивно-диалогического общения: обмен информацией, познание друг друга, коррекция поведения; мобилизация резервов участников общения; педагогически целесообразное самовыражение;

когнитивный критерий - знание основных категорий педагогики, закономерностей психического развития и индивидуально-психологических особенностей личности; наличие умений и навыков, способность применять их в новых условиях; умение классифицировать и систематизировать методические явления; умение выделять профессиональные проблемы, анализировать и решать их; усвоение передового опыта в области методики; владение активными методами и формами воспитательной деятельности и практическое участие в ней; умение теоретически обоснованно выбирать методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы;

операционный критерий - эффективность и продуктивность профессиональной деятельности; овладение общепедагогическим и специальными умениями; применение на практике новых методик, использование знаний современного состояния педагогики и психологии, осуществление дифференцированного и индивидуального подходов к учащимся; планирование собственной профессиональной деятельности; педагогическое сотрудничество; умение предвидеть характер ответных реакций учащихся на запланированную систему педагогических и коррекционных воздействий;

аналитико-рефлексивный критерий - овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; самокритичность; самоконтроль, самооценка педагога; умение осуществлять педагогический самоанализ; рефлексия; умение анализировать и оценивать

состояние реально существующих социально-педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития; умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью; умение анализировать природу достижений и недостатков в профессионально-педагогической деятельности, умение анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов и приемов в практику своей работы;

интегральный критерий - умение видеть свой труд в единстве задач, целей, способов, условий, результатов; понимание причинно-следственных связей между ними; способность перейти от оценки отдельных педагогических умений к оценке результативности, эффективности своего труда в целом; умение найти «белые пятна» в своей компетентности; осознание взаимосвязи между способами труда и результатами обученности и воспитанности школьников; умение видеть истоки неуспеха учащихся в своих просчетах; умение соотнести и различить успеваемость и особенности развития школьников; умение хронометрировать процесс и фиксировать результаты своего труда; анализировать, обобщать и описывать свой опыт, прогнозировать свою деятельность;

индивидуально-творческий критерий - гибкость и вариативность профессионального мышления, осознание наличия у себя творческих способностей, возрастающая динамика творческой активности в профессиональной деятельности; исследовательский подход к профессиональной деятельности; готовность к педагогическому творчеству; творческий поиск; новизна педагогических идей; понимание своего права на самобытность, стремление к индивидуальному почерку; подход к индивидуальности как средству преодолеть шаблоны в своем труде.

В структуре профессиональной компетентности педагога мы выделяем три взаимосвязанных уровня: высокий (оптимальный), средний (потенциальный), низкий (минимальный). В соответствии с этими уровнями разработано содержание повышения квалификации. Предназначение каждого уровня развития профессиональной компетентности заключается в обеспечении информацией об исходном или текущем состоянии развития профессиональной компетентности и определении перспектив дальнейшего развития данного вида компетентности специалистов.

Для высокого уровня характерна позиция педагога «я знаю, умею, принимаю» и установка на развитие индивидуальности учеников. Она предусматривает наличие индивидуальной творческой педагогической системы. Для педагогов этого уровня характерны ярко выраженное чувство нового, стремление к исследовательской деятельности, адекватная самооценка, сформированные умения и навыки педагогического общения, способность создавать доброжелательный микроклимат. Обязательное наличие рефлексии у педагога, с помощью которой происходит перемещение смыслового центра с деятельности на себя, обретая форму «деятельность во мне».

Для среднего уровня характерна позиция педагога «я умею». На этом уровне педагог способен осуществлять объективный анализ теории и практики обучения и воспитания. В профессиональном общении педагогу не всегда удается решение коммуникативных задач. Педагог при этом выделяет главное, важное для себя, «пропускает» через свою деятельность.

Для низкого уровня характерна позиция педагога «я знаю» и установка на себя. Она предполагает осмысление и самоутверждение себя в профессии, ориентация в новой среде, возможна неадекватная самооценка. В общении исходит из непререкаемого авторитета педагога. В работе опирается на методические указания и рекомендации, а также достижения передового педагогического опыта, если он достаточно подробно описан и широко используется коллегами.

Концептуальную основу организации процесса повышения квалификации педагогов могут составлять принципы: свобода выбора содержания и форм учебной работы педагога в соответствии с его потребностями и возможностями; активность личности в обучении; организация учебной работы в соответствии с индивидуальным стилем деятельности; возможность осознания и оценки собственного опыта в процессе взаимодействия с другими участниками процесса обучения; развитие способности к самоорганизации, самоконтролю; организация процесса обучения осуществляется совместно; процесс обучения строится на основе системного подхода, с учетом разносторонней деятельности обучающегося, конкретных, жизненно важных для него проблем практической деятельности; актуализация результатов обучения.

В качестве результата развития происходит переход на более высокий уровень развития

профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, создание и использование концептуальной модели развития профессиональных компетенций педагога в системе повышения квалификации позволяет связать воедино все структурные и функциональные элементы учебного процесса, более целенаправленно и методически обоснованно планировать и корректировать ход и результаты учебно-познавательной деятельности обучающихся.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

И.Г.Липатникова, г.Екатеринбург

### **REFLEXIVE APPROACH AS ONE WAY CREATION ACMEOLOGICAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS**

I.G.Lipatnikova, Ekaterinburg

В настоящее время происходят изменения в образовательной политике государства, что существенным образом влияет на требования к подготовке будущих учителей математики. Критериями подготовки будущих учителей математики становятся:

- способность к реализации учебных программ базовых и элективных курсов в различных общеобразовательных учреждениях (ПК-1);
- готовность к применению современных методик и технологий, в том числе информационных, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного общеобразовательного учреждения (ПК-2);
- способность к применению современных методов диагностирования достижений обучающихся и воспитанников (ПК-3);
- способность к использованию возможностей образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4) [1].

Перечисленные выше компетенции зафиксированы в новом Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования в качестве конечных результатов образования. Целостная природа компетенций предусматривает и целостность их освоения, которое принципиально отличается от традиционного подхода к отбору содержания образовательных программ и предполагает интеграцию изучения теории и приобретения практических умений в учебном процессе, принципиально иной среды обучения, которая должна стать акмеологической обучающей средой, а также новых принципов и методов оценки.

Под акмеологической образовательной средой будем понимать среду, создающую условия для построения собственного «Я», способствующую самоактуализации, личностному росту; самореализации обучающихся, становлению их самосознания, развитию стремления к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей.

При проектировании акмеологической образовательной среды необходимо предусмотреть её динамический характер. Соответственно в качестве механизма создания акмеологической образовательной среды обучения будущих учителей математики предлагаем рефлексивный подход к процессу обучения.

Рефлексивный подход представляет собой системообразующий фактор и универсальный механизм управления учебным процессом на основе совместно-распределённой деятельности педагога и студента; исследование, осмысление и переосмысление информации студентами, преобразования её путём самостоятельного выбора студентом микроцелей с учётом его индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и определение траектории развития личностных качеств. Структурные компоненты рефлексивного подхода позволяют рассматривать его в качестве одного из способов создания акмеологической образовательной среды для формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики.

Характеристическими особенностями создания акмеологической образовательной среды в контексте рефлексивного подхода являются:

– обеспечение приоритета целей формирования профессионально-личностных качеств будущих учителей математики (самосознание, самоопределение, самовыражение, самоутверждение, самооценка, саморегуляция), которые стимулируют развивающие функции обучения;

– актуализация имманентного присутствия в действиях студента рефлексии, обеспечивающей развитие способностей к самоорганизации деятельности по усвоению математических понятий, построению и обоснованию умозаключений, поиску способов и методов решения алгоритмических и эвристических задач;

– организация самообразовательной деятельности студентов, включающую два основополагающих компонента: механизм (процесс) осуществления самообразования в условиях акмеологической образовательной среды и результат.

Результатом самообразовательной деятельности является повышение уровня обученности студентов по математике и сформированность рефлексивной позиции личности, показателями которой выступают: критичность мышления; стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции; способность и стремление ставить вопросы; стремление и способность вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Перечисленные показатели являются фактически компетенциями, которыми должен овладеть будущий квалифицированный специалист.

Второй компонент самообразовательной деятельности студентов – это механизм деятельности, который включает:

1) требования к процессу обучения (открытость системы обучения, неравновесность системы обучения, нелинейность в процессе обучения, фрактальность, паритетность в процессе обучения);

2) рефлексивный характер совместно-распределённой деятельности педагога и студента;

3) процедуру самодиагностики, которая рассматривается как дидактический инструментальный формирования и развития практических умений у студентов самостоятельно отслеживать изменения в личностном и профессиональном росте.

– использование в учебно-познавательном процессе такой системы разноуровневых диагностических заданий, работа с которыми обеспечивает овладение нормой деятельности, осознание индивидуальных затруднений в выполнении действий и выход на овладение новой нормой деятельности.

Разноуровневые диагностические задания соответствуют индивидуальным микроцелям деятельности студентов, благодаря которым можно определить содержание компонента диагностики на каждом этапе деятельности студентов и готовность студентов к учебной деятельности.

**1 уровень:** готовность к воспроизведению осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний.

**2 уровень:** готовность к сравнению имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности.

**3 уровень:** готовность к созданию новых знаний на основе изученных.

Формулировки микроцелей меняются в зависимости от этапа рефлексивной деятельности студентов.

– обеспечение самостоятельного выбора студентами разноуровневых диагностических заданий посредством приемов принятия решений в процессе усвоения студентами способов учебно-познавательной деятельности.

Разноуровневые задания содержат индивидуальные проблемы, которым соответствуют частные диагностические цели, причём каждое задание включает в себя конкретную информацию по изучаемой проблеме.

Очень важно, чтобы процесс выбора индивидуального задания был осознанным и студент смог самостоятельно принять верное для себя решение, а этому тоже необходимо обучать. В связи с этим студенту можно предложить следующую систему действий (приёмов) обучения принятию решения и выбора индивидуального задания. Под приёмом принятия решения понимается наиболее рациональная совокупность действий и операций, направленная на выбор одного действия из нескольких возможных.

1. Создание субъективного представления о задании



Студент читает задание, представленное набором математических задач, выделяя ее составляющие (теоретические единицы). Происходит восприятие информации, ее первичная обработка.

#### 2. Структурирование информации (анализ) для осуществления выбора

Студентам предлагается самостоятельно определить критерии выбора, в случае затруднения можно предложить, например, следующие: уровень знаний, умений; уровень притязаний; интересная формулировка, новизна задачи; характер задания (творческий или репродуктивный) и др.

#### 3. Анализ предлагаемых задач по выделенным критериям

Из выделенных критериев каждым студентом самостоятельно выбираются наиболее значимые и проводится анализ задач.

#### 4. Редукция множества альтернатив

Происходит сопоставление выделенных компонент задачи и имеющихся у студента знаний, умений. При этом студент может отбросить некоторые варианты из-за явного несоответствия имеющихся у него знаний и тех, которые необходимы для решения задачи.

#### 5. Осуществление индивидуального выбора задачи

6. Реализация и коррекция выбора (интериоризация как способность конкретного вида деятельности на основе простейшей рефлексивной деятельности).

Студенты приступают к решению выбранной задачи. При этом возможно, окажется, что кто-то выбрал для себя слишком простую задачу, а кто-то слишком сложную. Каждый имеет право выбрать другую задачу. В этом случае студенту необходимо попробовать осмыслить, почему он выбрал задачу, не согласующуюся с его возможностями.

#### 7. Различение проблемы в индивидуальной деятельности

Решая задачу, обучаемые испытывают некоторые затруднения в деятельности, которые могут быть вызваны невнимательностью, недостаточной осознанностью задания, недостатком теоретических и (или) практических знаний, особенностями задачи. Студенты на интуитивном уровне выделяют возникающие проблемы и их причины.

#### 8. Формулировка проблемы

Выбрав задачу определённого уровня, студент получает для себя конкретную информацию о готовности к изучению темы на занятиях по математике и выбирает для себя траекторию дальнейшего её изучения: на уровне воспроизведения осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний или на уровне сравнения имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности или на уровне создания новых знаний на основе изученных.

– отбор деятельностного содержания учебного материала, направленного на овладение студентами способами деятельности с информацией и отражающего динамику учебно-познавательного процесса.

Деятельностное содержание обучения представляет собой предметное содержание, включающее три ведущих компонента: ценностно-смысловой, знания, способы деятельности, структурированные в виде дидактических учебных задач и профессиональных проблемных ситуаций; в результате освоения этого содержания происходит развитие субъекта деятельности.

Сущность деятельностного содержания обучения студентов состоит не столько в изменении знаниево-предметного содержания, сколько связано с перераспределением приоритетов среди его компонентов и способов учебной деятельности. Деятельностное содержание учебного материала следует рассматривать как систему задачных форм организации процесса формирования профессиональных компетенций в процессе обучения, которая позволяет студенту раскрыть свою субъектность в профессиогенезе. Иначе говоря, структура деятельностного содержания учебного материала позволяет организовать процесс постановки цели, способствует выбору студентом индивидуальных рефлексивных стратегий и адекватных средств для их решения. При этом дидактическая учебная задача может выполнять следующие функции в процессе обучения: являться местом для анализа реально осуществляемых действий и ситуаций; служить проектом, моделью и схемой для организации новых ситуаций развития и нового развивающего комплекса деятельностей, местом рефлексивных переходов от одной ситуации к другой.

– организация такого коммуникативного взаимодействия, способствующего поэтапному формированию профессиональных компетенций, которое строится с нарастающим объёмом самостоятельности студентов по овладению способностями к переносу видов и форм организации деятельности в стандартные и нестандартные ситуации.

При такой организации обучения, направленной на формирование профессиональных компетенций создаётся возможность проектирования программы становления специалиста и ухода от шаблона, сдерживающего развитие каждого за рамками жёстких правил.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЦЕННОСТИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕСТВА**

К.А. Лыткина, г. Москва

### **VALUES AS A BASIC COMPONENT OF POLITICAL PSYCHOLOGY OF SOCIETY**

K.A. Lytkina, Moscow

Центральным вопросом «повестки дня» в России начала второго десятилетия XXI века является широкомасштабная модернизация, которая должна затронуть все без исключения сферы жизни общества, дойти до каждого гражданина страны.

Любой проект развития государства должен базироваться на определенных социальных ценностях и принципах. Подлинная модернизация предполагает вовлечённость максимального количества граждан, понимание и принятие ими реализуемых идей и программ. Ценностные установки могут сыграть при этом как роль фактора, упрощающего задачу самых масштабных преобразований, так и выступить в качестве мощного тормоза практически любых попыток движения вперёд. Поэтому условием привлекательности, успешности и психологической экологичности социальных преобразований является их соответствие ценностям всего общества и отдельных социальных групп.

В реформах любой направленности, проводимых в нашей стране, государство традиционно играет ведущую роль. В свете этого большое значение приобретает изучение отношения граждан к политической сфере и, соответственно, политических ценностей, в значительной мере детерминирующих поведение населения и поддержку той или иной программы развития страны. Одним из наиболее актуальных в средне- и долгосрочной перспективе вопросом для современного российского общества становится определение ценностей, способных консолидировать нацию; вопрос поиска национальной идеи актуален в России с начала 90-х годов и по сей день.

Ввиду масштабности проблемы, первым шагом на пути её решения может стать изучение феномена ценности как такового и места ценностей в структуре политической психологии. Показательно, что данная тематика на сегодняшний день имеет недостаточную степень проработанности. Это связано с тем, что большинство авторов затрагивает лишь отдельные аспекты проблемы, не рассматривая собственно политические ценности. С другой стороны, до сих пор остаются дискуссионными вопросы структуры политического сознания, места в нём политической психологии, перечня ценностей, относимых к политическим. В данной статье будет предпринята попытка систематизировать имеющуюся информацию о ценностях в структуре политической психологии общества.

Следует отметить, что ценность - это многогранное явление, изучаемое в рамках разнообразных научных дисциплин. Все они, однако, рассматривают ценности либо как объекты, обладающие для человека определенной значимостью, необходимостью, либо как идеальное, должное представление о том или ином процессе, явлении или объекте. В связи с этим, логично будет не ограничиваться рассмотрением ценностей с точки зрения некоего идеального представления о должном, и определить их как любые объекты или явления, положительно значимые для личности.

Простейшим и наиболее распространенным основанием для типологизации ценностей является их конкретное предметное содержание, связанное с влиянием на поведение людей во всех сферах жизнедеятельности. По этому основанию различают ценности социальные, экономические, политические, духовные и многие другие. Политические ценности – это выраженные во мнениях, суждениях позитивные ориентации людей на различные объекты и состояния политического бытия; представления о наиболее важном и значимом в политике. Они могут представлять собой предпочтения той или иной форме государственного устройства, тому

или иному типу отношений между государством и гражданином, отражать желаемые представления о степени свободы личности, о справедливости и порядке.

Важно отметить, что неполитические ценности выступают первичными по отношению к политическим. На основании ценностных ориентаций и представлений политически значимых объединений о том, что представляет собой, например, справедливость, и какими путями она должна достигаться, выстраивается иерархия политических ценностей. Так происходит начальное формирование политической системы общества. Впоследствии, однако, она сама силами политически активных групп начинает развивать и укреплять собственную ценностную базу, что в конечном итоге приводит к влиянию политических ценностей на неполитические. Интересно, что в результате подобного обратного влияния некоторые, неполитические изначально, ценности могут приобретать политическую окраску.

Можно выделить следующие собственно политические ценности, значимые для современного российского общества:

- правовое государство
- равенство
- ответственность
- права человека
- гуманизм
- социальная справедливость
- свобода
- патернализм
- порядок
- стабильность
- национальная безопасность

Политическая психология может рассматриваться как один из уровней отражения политической реальности в рамках политического сознания совместно с политической наукой и политической идеологией.

Политическая наука выступает в качестве наиболее рационального уровня политического сознания, это теоретическая основа политики, которая представлена различного рода концепциями, идеями, воззрениями, имеющими политический характер и ориентированными на объективное познание данной сферы жизни общества. Политическая наука позволяет вырабатывать и корректировать политику с учетом данных практического опыта, стремясь учесть все возможные аспекты политического процесса, объективно описать и оценить их. Политическая наука связана с политической психологией через систему образования, посредством которой происходит внедрение знаний и категорий, ценностных ориентаций. Большое значение для данного процесса имеют, в том числе, и средства массовой информации – через них научные представления и понятия транслируются в массовое сознание.

Вторым компонентом уровнем политического сознания является политическая идеология – совокупность устойчивых идей, становящихся своеобразной системой координат для восприятия личностью реальности. Идеологии свойственно стремление выдать одну сторону действительности за полную ее картину – этим она отличается от политической науки. Однако есть у них и общая черта – так, идеологи систематизируют идеи и понятия, придают своим оценкам, принципам, идеалам упорядоченность и согласованность, в результате чего идеология предстает в логически стройном, теоретическом виде. Важной формой воплощения идеологии являются политические программы, отражающие требования социальных групп, политических элит, политических организаций, выступления партийных и государственных деятелей.

Наконец, третий уровень отражения политической реальности – это политическая психология. По Б.Д. Парыгину она представляет собой систему проявлений общественной психологии, выражающей отношение людей к политической системе и направляющей их поведение в политической жизни общества. Основными отличительными чертами политической психологии являются: • недостаточная систематизированность и противоречивость содержания, тесная связь с повседневной жизнью, стихийность формирования, большой вес эмоционального элемента. На уровне политической психологии происходит накопление информации о политической жизни в данном обществе, формирование «наивных» концепций, упорядочивающих имеющиеся в наличии факты и позволяющих ориентироваться в политической реальности.

Наиболее эффективным подходом к рассмотрению внутренней структуры политической психологии может служить отнесение её составляющих к различным классам психических явлений и последующим выделением четырёх подструктур:

- когнитивной, которая связана с восприятием информации о политических процессах на уровне обыденного сознания. Значимую роль играют здесь имеющиеся у граждан политические знания и существующие в обществе представления, оценки, суждения о политике,
- чувственно-эмоциональной, в которую входят эмоции, чувства, переживания, настроения, мнения, ощущения - всё то, что связано с оценочными аспектами восприятия политических объектов и явлений,
- мотивационной, включающей в себя потребности, установки, цели и мотивы – все те побуждающие факторы, которые определяют активность личности и детерминируют политическое поведение человека;
- регулятивной, содержащей политические нормы и традиции.

Следует отметить, что статье ценности не относятся к какому-либо структурному элементу политической психологии, поскольку они находят своё особое отражение и выполняют некоторые специфические функции в каждом из классов психических явлений, выступая ядром предлагаемой структуры. Для подтверждения справедливости данного подхода необходимо рассмотреть взаимодействие ценностей с различными подструктурными компонентами политической психологии, а также их взаимосвязь на внешнем уровне с другими компонентами политического сознания: политической наукой и политической идеологией.

Связь ценностей с когнитивной подструктурой политической психологии имеет двусторонний характер. С одной стороны, в процессе социализации человек накапливает информацию, на основании которой формируется его отношение к различным сторонам общественной жизни, создаются ценностные установки. С другой – сами ценности, разделяемые личностью, оказывают значительное влияние на избирательность восприятия сведений о политических событиях, интерес, который человек проявляет к ним. Стоит отметить здесь, что степень влияния ценностей на восприятие информации прямо зависит от того, насколько эти ценности значимы для личности и порой может носить неконструктивный характер.

Ценности тесно взаимодействуют с компонентами мотивационной подструктуры политической психологии. На основе ценностей устанавливается очередность и разрабатываются способы удовлетворения потребностей, их градация по уровню значимости. Одна и та же потребность может быть удовлетворена разными путями, которые по-своему формируются в каждой системе ценностей.

При взаимодействии ценностей с чувственно-эмоциональной подструктурой политической психологии, они, выступая в качестве представлений человека о «хорошем и плохом», оказывают непосредственное влияние на характер испытываемых им эмоций и чувств по отношению к различным событиям и личностям. Важно отметить, что это влияние может носить как единовременный, так и долгосрочный характер. Ценности эмоционально переживаются, их наличие обуславливает положительные эмоции радости, восторга, удовлетворения. И наоборот отсутствие, утрата ценностей, а иногда и просто сомнение в них стороннего человека вызывает эмоции отрицательные - обиду, гнев, раздражение. Таким образом, именно ценностями обусловлено состояние эмоционального комфорта или дискомфорта личности.

В отношении компонентов регулятивной подструктуры ценности выступают одним из важных институализирующих факторов. Политические традиции и связанные с ними нормы поведения, образуют фундамент политической системы и обеспечивают интеграцию общества, являясь связующим звеном во взаимодействии общества и личности, общества и социальной группы.

Рассмотрим теперь взаимодействие ценностей на внешнем уровне - их взаимосвязь с политической идеологией и политической наукой.

Политическая психология в целом разностороннее, изменчивее и гибче идеологии. Однако это не исключает, что те или иные её стороны и проявления могут получать подкрепление в соответствующих им идеологиях, а идеологии, со своей стороны, цепляться за созвучные им представления, родившиеся в политической психологии, и подпитываться ими. Политическая психология порождает индивидуальные ценности, формирующиеся на уровне обыденного сознания, что связано со вполне естественной узостью познавательных возможностей её субъектов, с их мотивами, потребностями, влиянии на них традиционных стереотипов. Таким образом, ценности идеологические, отраженные в различных политических течениях и их

программах, легко сливаются с соответствующими им ценностями, сформированными на уровне политической психологии.

Наконец, с политической наукой ценности взаимодействуют на двух уровнях – объективном и субъективном. С одной стороны, будучи неотъемлемой и крайне значимой частью политики, ценности выступают в качестве объекта изучения. С другой стороны, суждения и оценки политической науки во многом зависят от того, в какой системе ценностей она существует, поскольку именно ценности задают «точку отсчёта» при рассмотрении тех или иных политических событий. Кроме того, не стоит забывать и о том, что всякий учёный, изучающий политику, хотя и должен стремиться к максимальной объективности и беспристрастности, не может не выступать в качестве гражданина, личности, а, следовательно, подвержен воздействию тех ценностей, которые разделяются окружающим его социумом.

Перспективным видится исследование политических ценностных установок граждан России с привлечением представителей современных российских политических партий, поскольку именно эти объединения, с одной стороны, призваны выражать политические интересы россиян, а с другой – наиболее чувствительны к изменениям в структуре политических ценностей населения. Такое исследование может быть проведено несколькими путями:

- через определение особенностей ценностей членов и сторонников политических партий;
- через определение взаимосвязи ценностей членов партии и общества в целом с ценностями, выраженными в партийных программах;
- через определение взаимосвязи политических и неполитических ценностей, разделяемых членами партии.

Подводя итог, можно констатировать, что ценности в структуре политической психологии играют базовую, фундаментальную роль, оказывая значительное влияние на функционирование её структурных компонентов и выступая своего рода посредническим звеном между политической психологией и иными компонентами политического сознания.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

Т.А. Майборода, г. Ставрополь

## **FACTORS AND CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF AKMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE ENGINEERS**

T.A. Mayboroda, Stavropol

Оптимизация акмеологического развития будущих инженеров, как и цель любого акмеологического процесса, предполагает целесообразное движение субъекта развития к его наилучшему состоянию: максимальной реализации их акмеологического потенциала и формированию у них мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности.

Опираясь на теоретическую модель акмеологического развития будущих инженеров, уровни, критерии и показатели этого развития, а также выявленные нами закономерности и механизмы, принимая во внимание реальный уровень акмеологического развития будущих инженеров, в целях оптимизации данного процесса мы:

- определили условия и факторы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров;
- разработали и экспериментально апробировали систему и алгоритм оптимизации акмеологического развития будущих инженеров.

Под акмеологическими факторами понимаются основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма. Исходя из этого, факторы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров – это причины, влияющие и обуславливающие достижение ими профессионального «акме» и высокого уровня эффективности в учебной и будущей профессиональной деятельности. В соответствии с классификацией Н.В. Кузьминой и

А.А. Реана можно выделить три вида факторов продуктивности акмеологического развития будущего инженера: объективные, объективно-субъективные и субъективные.

Акмеологические условия – это значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности. В акмеологических исследованиях профессионализма акмеологические условия и факторы рассматриваются как содействующие достижению вершин профессионализма. И.А. Вишняков отмечает, что некоторые из таких условий могут не оказывать прямого влияния, но, вступая во взаимодействие с другими условиями и факторами, способствовать достижению поступательного развивающего эффекта.

Основным объективным фактором оптимизации акмеологического развития будущих инженеров является максимальная реализация их акмеологического потенциала и формирование у них мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности, характеризующиеся на данном этапе их развития высоким уровнем эффективности учебной и самопреобразующей деятельности.

Мы установили, что характеристиками, входящими в профессиональный эталон инженера, которые влияют на содержание его профессионального «акме» являются профессионально-личностные компетенции, входящие в компоненты его профессионализма. Нами также было установлена и экспериментально подтверждена взаимосвязь уровней сформированности компонентов профессионализма, входящих в профессиональный эталон инженера, успеваемости студентов инженерных специальностей и их акмеологической культуры как показателей эффективности учебной и самопреобразующей деятельности. На уровень сформированности акмеологической культуры и профессионально-личностных компетенций будущих инженеров значимо влияет система их профессиональной подготовки, организация формирования и развития профессионально-личностного потенциала будущих инженеров с целью достижения эффективности их учебной, самопреобразующей и в будущем профессиональной деятельности.

На основе проведенного нами анализа мы пришли к выводу, что социальными акмеологическими условиями, которые необходимо реализовать на данном этапе являются:

1. Повышение рейтинга инженерной профессии, что увеличит приток будущих инженеров в систему высшего технического образования, повысит их соответствие профессиональным требованиям на конкурсной основе, а также обеспечит эффективность системы селективного конкурсного отбора среди абитуриентов, поступающих в вузы по техническим специальностям;

2. Создание центров, удовлетворяющих современным требованиям инженерной (особенно, инновационной) деятельности, для переподготовки и повышения квалификации инженеров.

3. Создание акмеологических служб для оптимизации акмеологического развития инженеров и студентов инженерных специальностей технических вузов.

Объективно-субъективным фактором является организация оптимизации акмеологического развития инженеров и студентов инженерных специальностей в технических вузах.

Акмеологические условия можно разделить на педагогическую и психологическую группы.

Педагогическими условиями являются:

1. Изменение существующих образовательных стандартов инженерной подготовки: устранение дублирования дисциплин и введение интегрированных учебных курсов; оказание дополнительных образовательных услуг для получения студентами инженерных специальностей смежных знаний, которые понадобятся им в дальнейшем в профессиональной деятельности с учетом прогнозов ее развития;

2. Восстановление связи «наука-вуз-производство» и контрактных работ с промышленностью, что позволит студентам приобрести необходимые умения и навыки для эффективного осуществления профессиональной (в том числе, инновационной) деятельности и будет способствовать снижению трудностей, испытываемых выпускниками технических вузов, на этапе профессиональной адаптации к производству;

3. Развитие у инженеров и студентов инженерных специальностей умений и навыков профессионального самообразования.

К психологическим условиям относятся:

1. Повышение продуктивности процесса формирования кадрового резерва инженеров системы промышленного производства;

2. Проведение профессионального отбора и создание необходимых условий для эффективной ротации инженерных кадров в системе промышленного производства;

3. Оптимизация взаимоотношений в профессиональных группах и коллективах инженеров;

4. Реализация системы оптимизации акмеологического развития инженеров и студентов, направленной на:

- приведение в соответствие индивидуально значимого профессионального эталона инженера эталону, отвечающему требованиям системы промышленного производства и успешности профессиональной деятельности инженера в ней;

- выработку стратегии акмеологического развития у будущего инженера в соответствии с особенностями его мотивационно-ценностной сферы, структуры и уровнем развития у него акмеологической культуры и профессионально-личностных компетенций;

- психолого-акмеологическую подготовку будущих инженеров к осуществлению ими инновационных разработок на предприятии.

К субъективным факторам относится: наличный уровень развития акмеологической культуры и профессионально-личностных компетенций будущих инженеров, входящих в структуру его профессионализма.

Личностными акмеологическими условиями, которые необходимо реализовать являются:

1. Развитие акмеологической культуры будущего инженера;

2. Развитие учебной и профессиональной мотивации, формирование ценностей, соответствующих профессии;

3. Развитие умения осуществлять профессиональное целеполагание и построение своего акмеологического развития по восходящей траектории;

4. Развитие высокого уровня притязаний, мотивации достижения;

5. Развитие стремления к самообразованию.

Система оптимизации акмеологического развития будущих инженеров в образовательном пространстве представляет собой единство гностического, проектировочного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

Гностический компонент включает действия субъектов акмеологического взаимодействия (преподавателей и студентов) по исследованию уровня акмеологического развития будущих инженеров. Результатом выступает определение имеющегося уровня акмеологического развития студента и выбор на этой основе системы внешних воздействий повышения уровня его акмеологического развития.

Проектировочный компонент содержит действия, связанные с определением стратегии оптимизации акмеологического развития будущего инженера и решением тактических задач на каждом из этапов формирования ее уровней. Результатом является определение индивидуальной траектории акмеологического развития будущего инженера в процессе его движения к профессиональному акме, составление на этой основе индивидуальной программы реализации его акмеологического потенциала и формирования мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности.

Реализация деятельностного компонента предполагает осуществление совместной деятельности преподавателей и студентов, подчиненное достижению поставленной акмеологической цели с последующей апробацией новых усвоенных способов поведения и деятельности в образовательной и профессиональной практике. Результатом становится переход от ситуативной стимуляции деятельности к ее активно-избирательной и инициативно-ответственной регуляции, самопрезентация новых личностно-профессиональных компетенций, рост творческой активности.

Рефлексивный компонент обеспечивает переход студентов к самопреобразующей деятельности: от познания к самопознанию, от управления к самоуправлению, от развития к саморазвитию. В качестве результата выступает осознание будущим инженером собственного акмеологического потенциала и перспектив его дальнейшего саморазвития, выбор методов и форм повышения профессиональной субъектности, осознанную самоактуализацию, определение собственной стратегии саморазвития и самореализации.

Алгоритм акмеологического развития будущего инженера представляет собой определенную последовательность акмеологических и психолого-педагогических действий, реализуемых в системе профессионального образования, целью которых является оптимизация процесса реализации его акмеологического потенциала и сформированность мотивационно-деятельностной готовности к инженерной деятельности, и включает следующие этапы: целевой, технологический, организационный, результативный.

Акмеологическая сущность алгоритма оптимизации акмеологического развития будущего инженера заключается в его направленности на реализацию двуединого процесса – расширение представлений студента о сущности и структуре акмеологического развития и изменение критериев оценки себя как субъекта учебной, самопреобразующей и профессиональной деятельности.

На основе построенной системы оптимизации акмеологического развития будущих инженеров и алгоритма ее реализации, выявленных критериев, показателей и уровней акмеологического развития будущих инженеров разработана программа оптимизации акмеологического развития будущих инженеров, включающая совокупность акмеологических технологий, которые рассматриваем как инновационный ресурс управления и самоуправления процессом акмеологического развития будущих инженеров и одновременно как средство реализации его акмеологического потенциала.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ**

О.Н. Манолова, А.В. Кулинич, В.А. Печёнкин, г. Москва

### **PSYCHOLOGICAL AND AKMEOLOGICAL ASPECTS OF CORRUPTION PREVENTION IN THE CIVIL SERVICE**

O.N. Manolova, A.V. Kulinich, V.A. Pechenkin, Moscow

В Российской Федерации на протяжении ряда лет проводятся масштабные мероприятия по реформированию государственной гражданской службы, в том числе, по разработке и внедрению программ антикоррупционной направленности. Форматом развития административно-правовых, социальных, экономических средств предупреждения и пресечения коррупции в системе государственной службы являются Федеральный Закон РФ от 19 декабря 2008 г. «О противодействии коррупции», Указ Президента РФ «О мерах по реализации отдельных положений Федерального Закона «О противодействии коррупции»» от 25 декабря 2008 г. и другие регламентирующие документы. Реализация Национального плана противодействия коррупции в настоящее время получила серьезный импульс, осуществляется на всех уровнях государственной гражданской службы, для чего необходима добротная методологическая основа, научным базисом которой служат современные теоретико-методологические разработки с позиций акмеологического, субъектно-деятельностного, системного, компетентностного, интеграционного и других подходов.

Государственная гражданская служба во многом определяет интенсивное развитие общества, способствует обеспечению правопорядка и эффективности социальных коммуникаций в различных сферах жизнедеятельности, ее предназначение связано с созданием оптимальных условий для нормального функционирования общества, обеспечением различных социально значимых видов общественной и управленческой деятельности, обеспечения деятельности органов государственной власти и т.д. В качестве основной цели демократического правового государства целесообразно считать создание условий, позволяющих гражданам достигать цивилизованных стандартов жизни, свободно развивать человеческую личность.

К основным функциям государственной гражданской службы относятся: правотворческая, правоприменительная, правозащитная, регулирующая и организационная. Каждая из вышеназванных функций реализуется в реальном масштабе времени, людьми, наделенными определенными качествами, знаниями, навыками, компетенциями. И с этих позиций важно, кем, в каких условиях и каким образом эта деятельность осуществляется.

Современная государственная гражданская служба, как динамично развивающееся сложно организованная система, не только отражает задачи, функции и основные черты государства, но призвана обеспечивать их практическое осуществление, что в настоящее время требует привлечения людей образованных, подготовленных, обладающих практическими навыками и практическими знаниями, необходимыми в реальной деятельности, приобретаемыми в процессе



подготовки. Как профессиональная деятельность, государственная гражданская служба означает непрерывное, преемственное и компетентное обеспечение исполнения полномочий государственной власти лицами, находящимися на государственных должностях.

Государственный служащий, как профессионал в рамках своих полномочий по замещаемой должности выступает от имени и по поручению государства. Его профессионализм выражается в следующих позициях, государственный гражданский служащий обязан:

- быть профессионально готовым к осуществлению должностных правомочий в рамках действующего законодательства;
- владеть в полной мере предметом служебной деятельности, соответствовать профессиональным стандартам;
- владеть правилами и процедурами деятельности в органах государственной власти;
- знать юридические и нравственно-этические нормы в сфере служебной деятельности и безусловно следовать им в ежедневной практической деятельности.

Содержание некоторых видов профессиональной деятельности в системе государственной гражданской службы уже по своей изначальной задаче реализуется в достаточно жестких условиях, требующих от человека постоянной мобилизации психического и профессионального ресурса. К специальным видам государственной гражданской службы относятся военная служба, служба в органах внутренних дел, налоговая, таможенная, дипломатическая, правозащитная, служба в контрольно-надзорных государственных органах и др. По данным Носс И. «анализ объективных организационно-функциональных, социально-личностных и экологических условий деятельности сотрудников государственных учреждений и органов, в том числе и силовых структур, показали, что государственная служба является одним из наиболее «деформирующих», «маргинализирующих» и психотравмирующих личностных видов профессиональной деятельности. В условиях государственной службы на человека воздействуют не только функционально-профессиональные факторы, но и организационная регламентация деятельности, и в случае с правоохранительными органами - в наивысшей степени «агрессивность» профессиональной среды». Если в этих условиях действуют коррупционные процессы, можно предположить, какому испытанию подвергается личность.

Несмотря на то, что осуществление принципа профессионализма и компетентности обеспечивается множеством законодательных и иных нормативных правовых актов, согласно исследованию, проведенному Институтом социологии Российской академии наук (2007 г.), причины коррупции, по мнению населения Российской Федерации, заключаются: в жадности и аморальности чиновников и бизнесменов - так ответило 70,1% опрошенных респондентов; в неэффективности деятельности правовой базы государства - это мнение 63,3% опрошенных граждан; в низком уровне правовой культуры, правовом нигилизме - мнение 37,2% опрошенных граждан; в клановости и семейственности в системе государственной службы - уверены 33,9% респондентов. Кроме того, к числу причин коррупции относится правовая неграмотность государственных служащих - это мнение 13,7% респондентов; 4,2% респондентов затруднились ответить о причинах коррупции и лишь 1,1% назвали иные причины коррупции.

Необходимо отметить ряд социально-психологических деформаций, имеющих место в подразделении с высоким уровнем коррупционной виктимности.

В нормальных условиях управленческое решение должно соответствовать следующим параметрам: быть своевременным, точным, информационно обеспеченным, непротиворечивым, реалистичным, рациональным, перспективным, ресурсным, этичным, ответственным, профессионально подготовленным, перспективным, продуманным, желательным – творческим и отражать позицию руководителя. В условиях коррупционных отношений эти характеристики управленческих решений могут быть представлены совершенно иначе, носить выраженный коррупционно-ориентированный характер.

Деловые коммуникации в коррупциогенной среде получают не только иное направление, но и создаются иногда специально «в обход», опять же для аккумуляции или разработки финансовых средств. Латентные каналы обладают, как правило, большей скоростью, (дела решаются быстрее), точностью (определенностью адресата), жесткими санкциями, четкой субординацией. Как внутренние, так и внешние деловые коммуникации регулируются, как правило, не одним человеком, а созданной специально для этих целей неформальной группой.

Необходимо обратить внимание не только на грамотное выстраивание деловых коммуникаций по вертикали - в системе «руководитель-подчиненный», «подчиненный-руководитель», но и по горизонтали, отношения среди сотрудников, соблюдение этики деловых

отношений, воспроизводство этических ценностей в коллективе, формирование прозрачного коммуникативного пространства.

Подготовка специалистов в области экспертизы коррупционных рисков, должна включать не только масштабную, системную информационную подготовку в правовом поле, но и практическую отработку конкретных знаний в реальной практике, в том числе, в ситуации коррупционного давления. Следует четко определить правовые и психологические механизмы, направленные на обеспечение независимости и безопасности экспертов, сотрудников, осуществляющих мероприятия антикоррупционной направленности.

Социально-психологический климат в коллективе в организации, пораженной коррупцией, определяется зачастую латентной мотивацией референтных групп. Характеристики негативного социально-психологического климата могут быть выделены по формальным признакам (высокая текучесть кадров, снижение эффективности, большое количество незапланированных проверок, отрицательные результаты аудита и т.п.), и косвенным показателям (высокая частота конфликтов в коллективе, неудовлетворенность работников своим трудом, многочисленные жалобы, рекламации и претензии, как со стороны партнеров, так и внутри коллектива).

На протяжении длительного исторического периода поражение коррупцией организаций, призванных оказывать административное, правовое противодействие коррупционным процессам, серьезно снижает эффективность антикоррупционной борьбы. Анализ объемной статистики и конкретных ситуаций свидетельствует о том, что в коррупционные схемы могут быть вовлечены как рядовые сотрудники, так и должностные лица, представители правоохранительных, надзорных и контролирующих органов, что приводит к минимизации дееспособности оперативно-розыскной, следственной работы, снижению эффективности контролируемых мероприятий, нивелирует длительные усилия компетентных профессиональных коллективов, и, в конечном счете, усиливает недоверие граждан страны к органам власти.

Не вызывает сомнений тот факт, что «пораженные коррупцией» государственные органы не могут эффективно осуществлять свои обязанности, а также способствовать проведению социально-экономических, правовых преобразований. Это определяет чрезвычайную актуальность разработки превентивных научно обоснованных технологий, позволяющих подойти к решению проблемы борьбы с коррупцией «изнутри».

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- провести анализ социально-психологических причин коррупционных рисков и коррупционных событий в системе государственной службы;
- исследовать тенденции формирования антикоррупционной компетентности сотрудников государственной гражданской службы;
- определить пути и способы оптимизации деятельности руководителей государственной гражданской службы по предупреждению и предотвращению коррупции в системе государственной гражданской службы;
- разработать методические рекомендации, направленные на предупреждение и пресечение коррупции в системе гражданской службы Российской Федерации.

На кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС при Президенте РФ под руководством Деркача А.А., Анисимова С.А., Конюхова Н.И., Кричевского Р.Л., Марковой А.К., Секача М.Ф., Селезневой Е.В., Синягина Ю.В. и др. осуществляются научные исследования психологических характеристик деятельности государственных служащих, подготовки управленческих кадров, а также разработка методологических оснований оптимизации деятельности сотрудников государственной гражданской службы.

С позиций акмеологического, субъектно-деятельностного, компетентностного подходов, вектор предупреждения и предотвращения коррупции в системе государственной гражданской службы, должен быть направлен на:

- повышение ответственности, самоорганизации и самоконтроля сотрудника государственной гражданской службы;
- формирование знаний и практических навыков развития профессиональных компетенций, необходимых для государственного управления на различных уровнях;
- развитие умений анализировать и антиципировать социально-экономическую ситуацию, осуществлять системный анализ коррупционных рисков и возможных последствий негативного развития ситуации;

- выделение признаков коррупции в различных сферах и разработку экспертной оценки ситуаций;
- определение и коррекцию личностных и профессиональных целей в ситуации конфликта интересов;
- развитие антикоррупционной устойчивости личности, формирование психологической готовности к осуществлению этического выбора в ситуации коррупционного риска;
- совершенствование навыков разработки, принятия и реализации управленческих решений антикоррупционной направленности;
- развитие деловые коммуникаций, необходимых для максимально эффективной реализации управленческих решений, для получения реальных, социально важных результатов профессиональной деятельности должностных лиц в условиях государственной гражданской службы;
- оптимизацию внедрения профессиональной этики в сфере государственной гражданской службы; совершенствование навыков этического поведения на государственной гражданской службе;
- определение правовых, социально-психологических механизмов, направленных на обеспечение независимости и безопасности экспертов, сотрудников, осуществляющих мероприятия антикоррупционной направленности.
- совершенствование методов управления карьерной траекторией сотрудников, развитие системы подготовки резерва управленческих кадров и др.

Знания о способах и приемах противодействия коррупции должны быть не только декларативными, они должны быть преобразованы в конкретную деятельность, разворачивающуюся в реальных условиях; эти знания должны осознанно применяться должностным лицом при решении практических задач в различных типовых и нестандартных ситуациях, в том числе, коррупционного давления, коррупционных рисков.

Сегодня необходимо внедрение целого комплекса практико-ориентированных акмеологических технологий, целевых образовательных программ многофакторного воздействия, современных систем контроля знаний, оценки компетенций, которые позволят максимально эффективно решить проблему предупреждения и предотвращения коррупции в системе государственной гражданской службы.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ СЛУЖБЫ**

О.Н. Манолова, В.А. Печёнкин, г.Москва

## **PSYCHOLOGICAL AND AKMEOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMING OF ANTICORRUPTIONAL COMPETENCES IN THE CIVIL SERVICE**

O.N. Manolova, V.A. Pechenkin, Moscow

Проблема современной коррупции, как социально и экономически очерченного явления, имеет свое специфическое содержание, сущность, определенные формы и все больше приобретает статус актуальной научной проблемы, где в основном, многочисленные исследования посвящены выявлению экономических, правовых и социальных причин. Однако, анализ реальных ситуаций, социологических данных свидетельствует о выраженной психологической компоненте факта коррупционного давления. Коррупция является одним из наиболее существенных деструктивных факторов системного характера, действующих в условиях современного государственного управления.

Коррупция всегда носит скрытый характер, разворачивается как асоциальная деятельность, захватывая практически все социальные слои общества. Она существенно усложняет позитивную динамику и порядок экономических и социально-политических последовательных преобразований, блокирует попытки модернизации государства, обеспечивая приоритет частных интересов в управлении сложными процессами реконструкции общества, переподчиняя политическую волю государства узкогрупповым интересам заинтересованных лиц и всей своей практикой подрывая доверие граждан к власти.

Несмотря на принятие и реализацию превентивных, предупредительных мер, жестких санкций на самом высоком уровне, современная коррупция охватывает все новые и новые сферы общественной жизни. Это сказывается, прежде всего, на политической устойчивости и экономической безопасности страны. Подрывая государство изнутри, коррупция создает реальную угрозу национальной безопасности. От того, как организована и как реализуется государственная власть на каждом рабочем месте, зависят эффективность государственного руководства, его престиж, репутация, стабильность, состояние законности и правопорядка в стране.

В таких условиях проблема формирования антикоррупционной компетентности сотрудников государственной гражданской службы приобретает значение общенациональной задачи и требует незамедлительного всестороннего научного изучения, а также разработки комплекса научно-методических программ и конкретных обоснованных практических рекомендаций, направленных на формирование антикоррупционной компетентности государственных служащих.

Первые исследования проблемы формирования антикоррупционной компетентности сотрудников государственной службы можно отнести к концу XIX в., когда вектор анализа был направлен на выявление социальных корней проблемы. А.Градовский, В.Евреинов, К.Кавелин, В.Ключевский, Н.Коркунов, Б.Чичерин, В.Ширяев и другие подвергли анализу структуру и историю российского государственного управления и доказали, что без понимания истории становления и развития государства невозможно полноценное осмысление коррупции как актуального явления. Дальнейшее исследование коррупционных явлений осуществлялось с позиций, в основном, криминологического, экономического и социологического подходов. Были рассмотрены вопросы определения понятия «преступление» и «коррупция», выявлены основные виды и механизмы коррупции с точки зрения правовых институтов, рассмотрены вопросы общественной опасности коррупционных преступлений, проанализировано антикоррупционное законодательство.

К числу эффективных методов выявления, предотвращения и противодействия коррупции в сфере государственной гражданской службы относятся не только исследование, прогнозирование и минимизация коррупционных рисков в организации, повышение «прозрачности» всех проводимых операций, сокращение дискреционных полномочий государственного служащего (единоличное распоряжение административным ресурсом), заключение антикоррупционных соглашений между субъектами деловых отношений; но и создание определенного психологического климата в коллективе, обеспечивающего нетерпимость к коррупционным тенденциям, разработка этических кодексов поведения.

Но, какими бы ни были точными механизмы контроля и разработанными программы борьбы с коррупцией, прежде всего, нуждается в развитии и совершенствовании механизм социально-психологического противодействия коррупции на каждом рабочем месте, и речь идет не только о профессиональном отборе, обновлении, ротации персонала, а также не о перечислении методов и инструментов, позволяющих не допустить, минимизировать коррупционные риски, создать атмосферу неприятия коррупции. Задача более сложная. Необходима тщательно продуманная, научно обоснованная программа социально-психологических, акмеологических мер, направленных на развитие субъектных свойств государственного служащего, формирование его антикоррупционной компетентности.

На современном этапе развития российского общества, в условиях динамично изменяющегося сложно организованного социального и профессионального пространства, государству необходимы надежные и ответственные профессионалы, знающие свое дело, умеющие быстро осуществлять целенаправленный информационный поиск, анализировать ресурсы и предвосхищать развитие ситуации, корректно применять профессиональные знания на практике, готовые к решению новых стратегических и оперативных задач, принятию нововведений, развитию долгосрочных эффективных деловых коммуникаций.

В Концепции реформирования государственной службы Российской Федерации одним из направлений кадровой политики является развитие профессиональных качеств государственных служащих. Антикоррупционная компетентность, безусловно, определяет основное ядро этих качеств.

В научной литературе общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Профессиональная компетентность определяется также как перечень стандартов, которые четко описывают комплекс профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для наилучшего решения профессиональных задач различного уровня сложности.

В зарубежной научной литературе сформировался следующий подход к пониманию компетентности (М.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоури). Компетентность представляется интегральным понятием, в котором могут быть выделены несколько уровней:

- компетентность – способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды;
- концептуальная компетентность;
- компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- компетентность в отдельных сферах деятельности.

Дж.Равен под компетентностью понимает качества личности, наличие которых значительно повышает эффективность осуществления трудовой деятельности. Компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта. Для ее оценки предполагается вначале измерять ценность деятельности и лишь затем – совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности.

Среди видов компетентности Дж. Равен выделяет инициативу, лидерство, эффективную работу в сотрудничестве с другими, ответственность, настойчивость, честность и т.д.

Отечественные авторы, в целом следуя общей характеристике понятия компетентность, развивают идеи субъектного, субъектно-деятельностного, акмеологического подходов. Так, в монографии А.К.Марковой компетентность представляется как «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции», а также выделяются виды профессиональной компетентности:

специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

социальная компетентность – владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развитие индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок.

Проблема формирования профессиональных компетенций и компетентности была всесторонне изучена в трудах А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В.Кузьминой, Л.Г.Лаптева, Б.Ф.Ломова, А.К.Марковой, В.Н.Маркина, Е.А.Климов, О.С.Анисимова, А.А.Бодалева, Ю.В.Синягина и др.

Антикоррупционная компетентность сотрудников государственной гражданской службы, как системное социально-психологическое качество субъекта профессиональной деятельности, с нашей точки зрения, в продолжение вышеизложенного, определяется также специальными знаниями, умениями, практическими навыками, необходимыми сотруднику государственной гражданской службы для принятия и реализации корректного правового решения в условиях коррупционных рисков, коррупционного давления, и, как многомерное и многофакторное образование, включает в себя такие специальные знания и навыки, как:

На субъектном уровне: социальная ответственность, самоконтроль, гражданская позиция сотрудника, направленность на постоянное личностно-профессиональное самосовершенствование; этическая регуляция деятельности, социальный оптимизм, готовность к эффективному сотрудничеству, формирование антикоррупционного профессионального пространства, понимание своей роли в деятельности государственной гражданской службы.

На личностном уровне необходимы: владение навыками оценки мотивационной динамики; развитый эмоциональный интеллект; знание законов социальной перцепции, индивидуальных характеристик проявления стратегий совладания в сложных, неопределенных условиях; критичность в отношении собственной деятельности, владение рефлексивными практиками, необходимыми для осуществления этического выбора в условиях коррупционного риска; владение инструментами стратегического и оперативного планирования; знание специфики принятия решения в сложных условиях, самостоятельность, инициативность.

На индивидуальном уровне: гибкость, адаптивность к новым ситуациям; владение навыками стрессоустойчивости, саморегуляции, определения и коррекции собственного ресурса, владение навыками самомотивации в сложных условиях; «маркировки» и управления собственными состояниями.

Анализ современных источников позволяет выделить количественные и качественные критерии сформированности антикоррупционной компетентности сотрудника государственной гражданской службы:

Количественные:

1. Критерий пригодности – выражает факт соответствия эталонного (требуемого) состояния системы или объекта реально выявленному их состоянию. Требуемые значения могут выбираться статистическими методами или методами экспертного оценивания.

2. Критерий оптимальности – наилучший показатель выбирается из нескольких альтернатив, и качественные характеристики «лучше-хуже» переводится в количественные «больше – меньше», применяется при проведении конкурсов, отборе и т.п.

Качественные:

1. Когнитивный – совокупность знаний по профилю собственной профессиональной деятельности, знаний о ситуациях коррупционных рисков, конфликте интересов, критериях и показателях антикоррупционной устойчивости в профессиональной сфере, приемах и способах противодействия коррупционному давлению; знаний регламентирующей нормативно-правовой документации антикоррупционной направленности и т.п.

2. Регулятивный – адекватное применение психологических знаний в конкретных ситуациях в условиях коррупционного давления

3. Нормативный – выбор поведенческих тактик, в полной мере соответствующих нормам закона, нормативам профессиональной деятельности.

4. Социально-психологический – субъект профессиональной деятельности принимает, рефлексировывает, поддерживает и воспроизводит ценности, направленные на развитие антикоррупционной устойчивости каждого члена коллектива; развитые личностные, субъектные качества; рефлексия, этически-ориентированное целеполагание, самоорганизация, самокоррекция, самоконтроль, саморазвитие субъекта профессиональной деятельности.

Выделенные критерии позволяют на основании экспертной оценки определить уровень сформированности антикоррупционной компетентности сотрудника государственной гражданской службы от индифферентного до акмеологического, а также наметить направления психолого-педагогического воздействия в профессиональной среде.

Наряду с расширением правовой и экономической компетентности субъектов профессиональной деятельности, формирование антикоррупционной компетентности сотрудника государственной гражданской службы является важным условием противодействия коррупции, и предполагает решение ряда психологических, просветительских задач в процессе профессионального взаимодействия. Проводимое в настоящее время исследование направлено на изучение, разработку и апробацию конкретных акмеологических технологий, применимых в условиях формирования антикоррупционной компетентности сотрудников государственной гражданской службы, как системного социально-психологического качества субъекта профессиональной деятельности, определение критериев, показателей, индикаторов сформированности исследуемой компетентности, создание методических материалов, обеспечивающих психолого-акмеологическое сопровождение работы сотрудников государственной гражданской службы, которое должно содержательно осуществляться по следующим направлениям: комплексная психолого-

акмеологическая диагностика, психолого-акмеологическое сопровождение процесса формирования антикоррупционной компетентности госслужащих, руководителей и специалистов, а также акмеологический мониторинг их личностно-профессионального развития в направлении формирования антикоррупционной компетентности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РИСКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ**

А.С. Мельничук, И.В. Кремков, г. Москва

### **THE VALUE ASPECTS OF THE RISK IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF ADMINISTRATIVE PERSONNEL**

A.S.Melnichuk, I.V.Kremkov, Moscow

Управленческая деятельность является одним из наиболее сложных видов активности человека. В её структуре ведущее место занимает принятие решений. При этом деятельность кадров управления в современных условиях связана с рядом трудностей, к которым можно отнести:

- необходимость учитывать при принятии решения большое количество разнообразных факторов, связанных множественными связями;
- динамичное изменение обстановки;
- отсутствие "готовых" алгоритмов решения проблем;
- невозможность однозначно спрогнозировать развитие ситуации в силу недостатка времени или необходимой информации;
- необходимость делать выбор варианта действий на основе нескольких качественно различных критериев;
- трудность учесть все возможные факторы, влияющие на результат реализации решений

Такая ситуация характерна не только для бизнес-сектора (поскольку неопределенность тесно связана с рыночной экономикой), но и для сферы социального управления (например, в сфере технологических инноваций, инвестиций, реформирования социальных институтов). При этом принимаемые управленческие решения связаны с существенными последствиями для организаций или общества в целом (социальными, экономическими, экологическими и т.д.), часто ориентированы на стратегическую перспективу, а их коррекция связана с большими трудностями. Таким образом, профессиональная деятельность кадров управления сопряжена с возможностью недостижения намеченного результата и потенциальным ущербом, т.е. с ситуацией риска.

Проведенный анализ показывает, что феномен риска известен людям давно, однако его полноценное научное осмысление началось только с XX в. Сегодня риск рассматривается как объект комплексных научных исследований. В повестку дня стало создание рискологии как интегративной дисциплины, изучающей весь спектр рисков и их влияние на природу, общество и человека. Все чаще говорится о риск-менеджменте как системе действий по управлению рисками и использованию их позитивных возможностей.

Понятие "риск" широко используется в современном языке (как быденном, так и научном), однако при этом отсутствует единая интерпретация данного явления. Анализ статей в наиболее полных словарях русского языка позволяет выделить несколько вариантов употребления данного термина. С одной стороны, слова "риск" и "рисковать" используются для характеристики определенного класса ситуаций. Их признаками являются:

- вероятностный характер развития событий;
- возможность неудачи какого-либо дела (недостижение поставленной цели);
- наличие вероятной опасности, угрозы причинения ущерба

В словарях эти ситуации обозначены следующими формулировками:

- "подвергаться случайности, известной опасности, превратности, неудаче" (В.И.Даль);

- "возможность опасности, неудачи" (С.И.Ожегов).

Близкое определение дает известный отечественный психолог В.А.Петровский. По его мнению риск - это "ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха".

С другой стороны, слова "риск" и "рисковать" применяются для описания специфического способа активности человека. На это ориентированы следующие смыслы:

- "пускаться наудачу, на неверное дело, наудалую, идти на авось, делать что-то без верного расчета, надеясь на счастье" (В.И.Даль);
- "действие наудачу в надежде на счастливый исход", "ставить себя перед возможной неприятностью" (С.И.Ожегов).

Таким образом, в рамках риск-поведения:

- действия предпринимаются без должной подготовки или оценки ситуации;
- исход изначально имеет вероятностный характер и может быть сопряжен с негативными последствиями (о которых субъект осведомлен).

Говорить о риске возможно только при наличии "человеческого фактора". Поэтому принципиальное значение имеет разведение понятий "опасность" (как угрозы, не зависящей от действий человека) и собственно "риска" (возможности ущерба вследствие решений субъекта).

В научной литературе представлен ряд классификаций рисков, основанных на различных критериях. Каждый из видов риска предъявляет к профессионализму субъекта принятия решений свои требования. Так для готовности к ситуациям уникальных и трудно просчитываемых рисков творческие и прогностические способности, скорость мышления имеют большее значение, чем в ситуациях регулярных и распространенных калькулируемых рисков.

Как показал проведенный анализ, в деятельности кадров управления присутствует почти весь спектр возможных рисков. При этом в современных условиях к кадрам управления предъявляются противоречивые требования. С одной стороны, они должны обеспечивать надежность и устойчивость деятельности, не допустить значительных "издержек" принимаемых решений, а с другой - быть способным идти на обоснованный риск, связанный с внедрением инноваций.

Это делает особо важным выявление психологических детерминант склонности к риску. Основой позиции человека по отношению к риску во многом является система ценностей управленца, являющихся одной из ключевых детерминант его деятельности. Согласно В.А.Ядову, ценности занимают ведущее место в системе диспозиций человека и определяют специфику реагирования на различные жизненные ситуации, в т.ч., связанные с риском и неопределенностью.

В большинстве исследований, как правило, рассматривается связь ценностей личности с поведенческими проявлениями действий в условиях возможного ущерба или склонностью к риску. Вместе с тем, весьма интересно рассмотреть сам риск как одну из ценностей человека. Потенциальная продуктивность такого подхода вытекает из результатов исследования А.С.Мельничука, в котором в качестве специфической ценности и детерминанты стиля поведения в сложных межличностных ситуациях рассматривалась ценность "конфликт".

При анализе проблемы риска в деятельности кадров управления необходимо учитывать функции, выполняемые ценностями. Во-первых, ценности играют роль побудителя активности, т.е. могут мотивировать управленца на рискованное поведение или на его избегание. Так, человек, может предпочитать риск или быть ориентирован на противоположные ценности – "безопасность", "стабильность", "спокойную жизнь".

Во-вторых, ценности оказывают регулирующее воздействие на поведение, инициированное иными типами побуждений. Поэтому ценности способны провоцировать или же ограничивать склонность к риску (связанную, например, с когнитивными особенностями или спецификой саморегуляции)

В-третьих, ценности выступают критериями социальной или индивидуальной оценки действий и намерений человека как "правильных" или "неправильных", "адекватных" или "неадекватных". Отметим, что при анализе рискованных решений в когнитивной психологии в качестве ведущего фактора восприятия человеком ситуации риска рассматривается величина возможного выигрыша или потерь. Данные параметры во многом связаны с ценностными предпочтениями. Решение "чем и ради чего можно пожертвовать в конкретной ситуации"



требует субъективного ранжирования значимости материальных или идеальных объектов, т.е. невозможно вне учета ценностной сферы личности.

К числу основополагающих параметров ценностной сферы личности относится её системность, т.е. наличие взаимосвязей между образующими её компонентами. В силу этого возможны несколько вариантов влияния ценностей на риск-поведение. С одной стороны, взаимодействующие ценности (например, "самоутверждение", "власть", "независимость") могут усиливать стремление к рискованным решениям. С другой стороны, ценности "ответственность", "здоровье", "комфорт" способны существенно снизить вероятность потенциально опасных действий.

Другим параметром системы ценностей является её иерархичность. Соответственно, от места риска в такой иерархии зависит его влияние на поведение человека.

Кроме того следует учитывать традиционное деление ценностей на терминальные и инструментальные. Соответственно риск может быть для личности самоценностью (т.е. быть терминальной ценностью), а может служить средством реализации иных ценностей (т.е. быть инструментальной ценностью).

Рассматривать взаимосвязь ценностей и риска можно на нескольких уровнях. Первый уровень (на котором наиболее часто изучают обсуждаемую проблему) - это отдельная личность. Данный аспект анализа весьма важен, но недостаточен, поскольку любой человек включен в совокупность различных общностей. Поэтому необходим анализ риска и ценностей в социально-психологическом аспекте.

Второй уровень анализа связан с местом риска среди ценностей группы. Можно предположить, что способность активно действовать в ситуациях с непредсказуемым исходом, но способных принести большую выгоду является профессионально важной для управленцев в сфере венчурных проектов, разработки и внедрения новых технологий и т.д. В данном случае можно обратиться к такому эффекту группового принятия решений, как "сдвиг риска". Одним из его объяснений выступает представление о риске как групповой ценности. Поэтому члены группы стремятся рисковать для соответствия "групповому стандарту" и сохранения уважение коллег. Другим классическим эффектом, связанным с доминированием ценности единства общности при принятии решения является групп-мышление.

Третий уровень анализа риска является общесоциальным. В ряде работ, посвященной психологии больших социальных групп, в качестве параметра культуры общества рассматривается отношение к неопределенности (что имеет непосредственное отношение к ситуациям риска). Кроме того, на уровне психологии общества задаются нормы и ценности, определяющие приемлемость риска (в отношении как вероятности успеха при которой можно действовать, так и величины и "качества" ущерба). Эти представления определяют "планку риска", на которую ориентируются группы и отдельные личности.

Таким образом, реальное риск-поведение следует рассматривать как отражение всех уровней функционирования ценностей.

Отметим, что ценностный контекст риск-поведения достаточно редко становится предметом специального научного исследования (хотя многие авторы, так или иначе, отмечают в своих работах его присутствие). Сложилась ситуация, когда при рассмотрении профессионального риска основное внимание уделяется представителям особых видов деятельности (сотрудников МЧС, военнослужащим), а психологические аспекты риска в деятельности кадров управления специально затрагивались в гораздо меньшем количестве работ. Кроме того, несмотря на многочисленные исследования ценностной сферы кадров управления, риск как специфическая ценность не стала пока объектом специального рассмотрения.

Все это определяет актуальность, а также научную и прикладную значимость исследования ценностных аспектов управленческого риска. В частности, по нашему мнению, оно может быть направлено на выявление места риска в иерархии ценностных предпочтений различных категорий кадров управления и его взаимосвязи с другими ценностными ориентациями (что важно для понимания смысла риска для конкретного человека или группы).

К СОДЕРЖАНИЮ

## ВЫНУЖДЕННОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДРУГИМ КАК ВИД ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

О. И. Миронова, г. Тамбов

### NECESSITY OF INTERACTION WITH SOMEONE AS A TYPE OF INTRAPERSONAL CONFLICT

O.I. Mironova, Tambov

В жизни любого человека имеются ситуации, возникающие на работе, в семье, в общественных местах и учреждениях, где ему вопреки собственному желанию приходится общаться, взаимодействовать с другими. На сегодняшний день в связи с возникшим кризисом, экономической нестабильностью такого рода межличностных контактов становится все больше.

Вынужденность взаимодействия с другими обуславливает поляризацию и борьбу структур внутреннего мира личности, возникновение и развитие внутриличностного конфликта: «Не хочу, надо». Ф.Е. Василюк отмечает, что задача определения психологического понятия конфликта довольно сложна. Эта мысль подтверждается разнообразием психологических терминов, применяемых отечественными учеными для обозначения внутриличностного конфликта: «внутриличностный конфликт» (А.Я. Анцупов, А.И. Шпилова, В.О. Жданов, Е.Л. Милютина, Ю.Н. Юрлов и др.), «психологический конфликт» (В.С. Мерлин, Н.В. Крогиус, Н.В. Веселова и др.), «внутренний конфликт» (Б.Г. Ананьев, М.Ю. Колпакова, Г.В. Сапогова, др.), «невротический конфликт» (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова и др.), «внутриличностная борьба» (Е.Л. Доценко), «рассогласование» (Ю.А. Александровский, А.В. Вальдман, Ю.М. Орлов и др.).

Зарубежным исследователям принадлежит еще большее многообразие понятийного аппарата, привлекаемого для описания данного феномена: «невротический конфликт» (К.Хорни), «базальный конфликт» (З.Фрейд), «базовое человеческое противоречие» и «экзистенциальная дихотомия» (Э.Фромм), «ощущение разлада с миром» (Гегель), «неконгруэнтность» (К.Роджерс), «экзистенциальная слабость» (М.Босс, Л.Бинсвангер), «нравственный конфликт» и «экзистенциальная фрустрация» (В.Франкл), «комплекс неполноценности» (А.Адлер), «духовный кризис» (Р.Ассаджиоли) и др.

При столь богатом разнообразии в определении проблемы, многими авторами признается, что конфликтующие структуры противоположно направлены, приблизительно равны по силе и противоречат друг другу по содержанию или лишь по условиям места и времени.

В учебнике по конфликтологии представлены следующие структуры внутреннего мира личности, вступающие в конфликт:

- Мотивы, отражающие стремления личности различного уровня (потребности, интересы, желания, влечения и т.п.). Они могут быть выражены понятием «хочу» («Я хочу»). Модальность «хочу» отражает потребности личности, внутреннюю мотивацию человека и является движущей силой всех сфер человеческой деятельности.

- Ценности, воплощающие в себе общественные нормы и выступающие благодаря этому как эталоны должного. В монографии А. А. Деркача, Е. В. Селезневой указывается, что модальность «должен» отражает принятие человеком социальных требований и ценностей как личностных смыслов, включенность в социальное взаимодействие и ответственность за свое жизнеосуществление не только перед собой, но и перед другими. Со ссылкой на учебник по конфликтологии А.Я. Анцупова, А. И. Шпилова имеются в виду не только личностные ценности, принятые личностью, а также те, которые не принимаются ею, но в силу их общественной или другой значимости личность вынуждена следовать им. Они обозначаются как «надо» («Я должен»).

- Самооценка, определяемая как самооценочность себя для себя, оценка личностью своих возможностей, качеств и места среди других людей. Будучи выражением уровня притязаний личности, самооценка выступает своеобразным побудителем ее активности, поведения. Выражается как «могу» или «не могу» («Я есть»).

В зависимости от того, какие стороны внутреннего мира личности конфликтуют, выделяют шесть основных видов внутриличностного конфликта. В этой системе столкновение таких структур внутреннего мира, как «хочу» и «должен или надо» отражает нравственный конфликт.

Для нас является понятным обозначение внутреннего конфликта как нравственного при стремлении индивида действовать в соответствии с желанием («хочу») и сомнением в его осуществлении в связи с требованиями взрослых или общества («я не должен»), поскольку нравственность, по мнению С. К. Бондыревой, Д. В. Колесова, это совокупность поведенческих эталонов, взглядов, убеждений, представлений о должном и допустимом». Для нравственности является характерным общечеловеческая направленность, сфера нравственности формируется путем накопления совокупного опыта всего человечества, имеет общественный контроль в виде ожиданий. В связи с представленной трактовкой нравственности, возникает вопрос, если индивид не имеет желания («не хочу») осуществлять того, что требует от него общество, ситуация («должен»), будет ли это являться нравственным конфликтом (не хочу учиться, а надо или не хочу общаться с начальником, а должен)? Ценностная структура «должен, надо» в этом случае в большей степени несет в себе личностный или профессиональный смысл, выступает индивидуальной необходимостью, поэтому внутриличностный конфликт такого содержания сложно однозначно назвать нравственным. Появляется необходимость в другом понятии, и, на наш взгляд, указанный выше внутриличностный конфликт можно обозначить как ценностно-мотивационный конфликт вынужденности – конфликт между ценностно-смысловой структурой («должен») и мотивационной структурой отрицательной модальности («не хочу»). Следует заметить, что в некоторых случаях он может становиться нравственным (не хочу жениться, а должен).

Отметим также, что в науке имеются попытки ряда психологов разграничить такие понятия, как влечение, желание и хотение. Мы рассматриваем вслед за Е. П. Ильиным хотение и желание как синонимы, как мотивационные образования, отражающие потребности личности. Е. П. Ильин отмечает, что в процессе мотивации возникает столько желаний, сколько ставится промежуточных и конечных целей, а желание (хотение) выступает то в роли потребности (я хочу, чтобы меня уважали, любили), то в роли намерения (я не намерен (не хочу) это делать). В «Психологическом словаре» намерение определяется как: сознательное стремление завершить действие в соответствии с намеченной программой, направленной на достижение предполагаемого результата. В ценностно-мотивационном конфликте вынужденности мотивационная структура «не хочу» выражает то, что человек сознательно не стремится взаимодействовать с другим из-за определенного личностного отношения к нему.

Ценностно-мотивационный конфликт вынужденности проходит ряд стадий в своем развитии, а именно, потенциальную, компенсированную и декомпенсированную.

Потенциальным конфликт остается до тех пор, пока от человека не требуется взаимодействия с другим, несущим противоречивые ценностно-смысловые и мотивационные отношения.

Компенсированная стадия определяется тем, что разность силы той или иной внутренней структуры и их тенденция к доминированию стремятся к нулю. Эта стадия наступает в момент осознания конфликта ценностно-смысловых и мотивационных структур, происходит понимание необходимости принятия решения о взаимодействии или ухода от него, выбора одной из альтернатив.

Декомпенсированная стадия возникает в процессе перехлеста конфликтующих тенденций, когда велика разность между силой той или иной структур. Эта стадия начинается в результате принятия решения (выбор одной из структур), которое, однако, еще не реализовано.

Причиной возникновения и развития ценностно-мотивационного конфликта вынужденности во взаимодействии между людьми является восприятия человеком другого как негативно значимого.

Термин «значимый другой» был введен американским психологом, неофрейдистом Г. Салливаном в 30 годах XX столетия. Впервые это понятие им использовалось для обозначения наиболее влиятельной личности, в частности матери, в мире ребенка. Значимый другой у Салливана – это человек, который важен и влиятелен в отношении формирования у индивида социальных норм, ценностей и личного образа Я. Обычно значимым другим является тот, кто имеет власть над человеком и представляет собой точку отсчета для принятия и отвержения ценностей, норм и моделей поведения.

К проблеме значимого другого обращаются представители гуманистического направления. В разработанной пирамиде потребностей А. Маслоу третий ряд составляют потребности принадлежности и любви. Эти потребности играют значительную роль в нашей жизни. Человек

остро чувствует недостаток дружбы, отсутствие любви и отверженность значимых для него других.

Роджерс К. полагал, что межличностное взаимодействие со значимыми другими является условием формирования у человека Я-концепции, которая представляет собой организованный, последовательно концептуальный гештальт, составленный из восприятий свойств «Я», или «меня» и восприятий взаимоотношений «Я», или «меня» с другими людьми и с различными аспектами жизни, а также ценности, связанные с этим восприятием». Межличностные взаимодействия, сопровождаемые безусловным позитивным вниманием со стороны значимых других, способствуют развитию позитивной Я-концепции, напротив, межличностные взаимодействия, основанные на обусловленном позитивном внимании, заставляют человека жить в соответствии с навязанными ценностями, а не с собственным оценочным процессом.

В российской психологии понятие значимого другого разрабатывалось А. В. Петровским. В словаре по социальной психологии значимый другой определяется как личность, отраженная субъектность которой оказывает влияние на других людей, выражающееся в изменении их мотивационно-смысловой и эмоциональной сфер.

Отраженная субъектность – это идеальная представленность одного человека в другом, инобытие кого-либо в ком-либо. В.А. Петровский замечает, что отражаясь в других людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний. Таким образом, человек открывается людям как значимый для них другой источник новых личностных смыслов. При этом в условиях межличностного взаимодействия образ значимого другого может оказывать направленное влияние на человека: производить впечатление, вынуждать сделать что-либо и т. д., если субъект ставит перед собой такую задачу и реализует свой замысел, или ненаправленное влияние: фасилитации, ингибиции, если субъект не стремится вызвать ту или иную реакцию у другого человека, но, тем не менее обуславливает изменения в нем.

А.В. Петровский разработал трехфакторную модель значимого другого, в которой представлены основные формы его метаиндивидуальной репрезентации: властные полномочия, референтность (авторитет) и эмоциональная привлекательность (аттракция). Каждая из этих характеристик имеет либо положительное, либо отрицательное, либо нулевое значение, предельные параметры которых позволяют выделить различные позиции, в которых может находиться значимый другой в предложенной модели.

Следуя модели А. В. Петровского, можно заключить, что отрицательно или негативно значимый другой, с которым необходимо взаимодействовать в создавшейся ситуации – это тот, чья отраженная субъектность наделяется в различных степени и сочетаниях какими-либо из перечисленных качеств: антиреферентности (низкий авторитет), антипатии и дискриминированной статусности. Причем последнее качество, по выражению самого А. В. Петровского, имеет весьма специфический смысл, так может быть «значим» раб для господина, поскольку под угрозой жесткого наказания будет выполнять прихоти последнего.

Таким образом, необходимость взаимодействия с негативно значимым другим выступает фактором, способствующим возникновению и развитию ценностно-мотивационного конфликта вынужденности: «не хочу, надо». Доминирование профессионального или личностного смысла, ценности взаимодействия с другим приводит к превалированию «надо, должен» из двух альтернатив внутриличностного конфликта и принятию решения о необходимости установления межличностного контакта как условия этого взаимодействия.

К СОДЕРЖАНИЮ

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ ВРЕМЕННО БЕЗРАБОТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

И.В. Москаленко, г. Москва

## AKMEOLOGICAL MECHANISMS OF CONSTRUCTION OF CAREER OF TEMPORARILY JOBLESS EXPERTS

I.V. Moskalenko, Moscow

Под безработицей понимается отсутствие работы на протяжении определенного периода времени у людей трудоспособного возраста (старше 16 лет) и способных работать по состоянию здоровья. Затяжная безработица во многом влияет на моральное и физическое состояние работника, снижает его запросы и возможности найти достойное рабочее место. Зачастую, безработный ожидает помощи от других людей, полагается на чужие решения, сомневается в своей профессиональной подготовке, уходит от решения профессиональных проблем, и возможны даже подспудное нежелание и боязнь устроиться на работу, адаптация к отсутствию работы и отказ от ее поиска. Возможен другой вариант поведения безработного, который характеризуется активной позицией, постоянный поиск работы, возможное переобучение и активная адаптация к условиям труда, новому коллективу.

Активный поиск безработный осуществляет как с помощью службы занятости, так и других физических (друзья, знакомые, родственники и др.) и юридических (кадровые агентства, отдел организаций по набору персонала и др.) лиц.

Акмеология уделяет огромное значение здоровьесберегающим методам и технологиям. Поэтому в акмеологии профессиональной карьеры личности огромная роль отводится психогигиене личности, в том числе и в период временной безработицы. Необходимо выявить важнейшие условия поддержания морально-психологического состояния (стрессоустойчивости) на каждой стадии карьеры, а также методы и приемы саморегуляции при карьерном восхождении.

Обобщая результаты проведенных экспериментальных исследований, И.П. Лотова выделила четыре этапа развития профессиональной карьеры, а также проанализировала механизмы развития и должностного продвижения государственных служащих и процесс формирования (изменения) образа будущего карьерного пути. Первый этап профессиональной карьеры сопряжен с выбором карьеры, поиском своего места в жизни, профессиональным самоопределением и получением профессионального образования. Профессиональная карьера в данном случае выступает как эмоционально насыщенный, но слабо структурированный образ и нередко конкретизируется в «значимом другом». В этой роли могут выступать: руководитель ведомства, родители, сверстники, политические деятели.

Второй этап профессиональной карьеры, связанный с вхождением в должность и профессиональной адаптацией, характеризуется установлением отношения человека к профессии. Необходимыми предпосылками являются психический склад системы регуляции поведения, интерес к различным проявлениям жизнедеятельности, первичные трудовые ориентации, степень сформированности мотивационно-потребностной, когнитивной, эмоционально-волевой и других сфер личности, формирование информационных основ моральной, социальной и профессиональной направленности. Ведущим психологическим механизмом на данном этапе становится механизм идентификации. Этап характеризуется зарождением потребности в новой роли и формированием восприятия социальной роли как образа желаемого результата, определением намерений и притязаний, а также принятием специалистом на себя ответственности за не предпринятый заранее исход своих действий, т.е. проявлением себя как субъекта предстоящего действия. К.А. Абульханова-Славская рассматривает ответственность субъекта как усвоение личностью внешней необходимости и превращение ее во внутреннюю. Для операционализации понятия «ответственность» К. Муздыбаев использует введенное Д. Роттером понятие о локусе контроля. При этом он отмечает, что успешности саморегуляции субъектом своей деятельности препятствует как атрибуция ответственности за исход всех жизненных событий целиком интернальным факторам, так и приписывание ответственности только внешним условиям. Применительно к профессиональной карьере специалистов интернальный локус контроля И.П. Лотова рассматривает как один из наиболее существенных личностных факторов, обеспечивающих ее успешное осуществление. К концу второго этапа на первый план выходят

механизмы самооценивания, что связано с деперсонализацией профессиональной карьеры. Следовательно, на первой стадии идет освоение пространственно-временной структуры образа будущей профессиональной карьеры. Точность образа будущей карьеры нарастает в течение первых двух-трех лет профессиональной деятельности и достигает предельных значений по их завершению.

Третий этап профессиональной карьеры, соответствующий этапу становления в должности, характеризуется овладением ролью, формированием ролевых умений и навыков прогнозировать социальные ожидания, связанные с данной профессиональной деятельностью. В отношении профессиональной карьеры третий этап связан с целеполаганием. Человек тогда является субъектом своей карьеры, когда он сам определяет для себя цель профессионального и должностного продвижения. Цель карьеры может меняться с возрастом, по мере накопления профессиональных, квалификационных или личностных изменений. При этом невозможно стать субъектом карьеры раз и навсегда, и человеку приходится возрождать себя в этом качестве в каждом своем новом действии. Б.Г. Ананьев говорит об образовании субъекта деятельности, как о перманентном процессе, относящемся к любому возрасту человека, пока он дееспособен. Формирование целей карьеры - также постоянный процесс. На этом этапе развития профессиональной карьеры расширяется круг интересов и изменяется система потребностей, актуализируются мотивы достижения, возрастает потребность в самореализации и саморазвитии, повышается активность личности. Основной (внутренний) уровень мотивации на этом этапе достигается тогда, когда потребность чиновника «находит» себя в предмете, которым является сама профессиональная деятельность, профессиональная карьера. Такая «опредмеченная потребность». По мнению И.П. Лотовой, становится внутренним мотивом государственного служащего в его деятельности. Увеличивается опыт, повышается квалификация и компетентность, развиваются и расширяются умения и навыки, осваиваются новые алгоритмы решения профессиональных задач, повышается креативность деятельности. Развиваются сложные частные способности, личностно-деловые и профессионально важные качества, определяемые спецификой профессиональной деятельности. Повышается психологическая готовность к деятельности в различных, в том числе сложных, непрогнозируемых ситуациях. Развиваются акмеологические инварианты профессионализма. Специалист становится организатором, источником многих стратегий, способов осуществления профессиональной карьеры на всем ее протяжении. Это он ведет выбор стратегии, субъективно наиболее привлекательной, не обязательно легкой, результативно оптимальной. Он на основе саморегуляции обеспечивает определенное - в соответствии с объективными и субъективными критериями - качество выполнения профессиональной деятельности (например, в соответствии с притязаниями на трудность), ставит и решает наиболее сложные профессиональные задачи, а не ограничивается текущими. Важно подчеркнуть, что человек в той мере является субъектом своей карьеры, в какой он видит возможные варианты, альтернативы своего продвижения, самостоятельно и осознанно выбирает те или иные модели карьеры. Специалист как субъект не только профессиональной деятельности, но и жизнедеятельности, госслужащий в этих жестких рамках остается свободным в реализации своего творческого потенциала и в целом стратегии своей жизни.

Четвертый этап характеризуется оценением специалистом результата профессиональной карьеры как личностно-значимого новообразования, детерминированного собственной активностью - т.е. проявлением себя как субъекта состоявшегося действия. В качестве субъекта карьеры человека можно рассматривать в том случае, когда он понимает и принимает, что творец своей карьеры он сам, и достигнутый им результат карьерного продвижения является личностно значимым прежде всего для него самого.

В отношении временно безработных специалистов мы можем следующие этапы развития новой карьерной траектории и механизмы карьерного развития.

Первый этап новой карьерной траектории временно безработного - это этап дестабилизации, процесс переживания и преодоления неблагоприятных функциональных состояний, который направляет личность, как правило, по двум полярным направлениям: социально приемлемым (когда индивид сам, без ущерба для других и общества переживает события породившее состояние) и патологические и социально неприемлемые (алкоголизм, невротизация, психопатизация, суицид и т.д.). Последнее случается чаще всего тогда, когда человек сталкивается с неразрешимой для него стрессовой ситуацией, которая, на практике переживается тем острее, чем меньше индивид психологически готов к ее преодолению

На этом этапе основными механизмами построения карьеры временно безработных выступают механизмы самосбережения психического, физического и профессионального здоровья, анализа ситуации и самоанализа личности, то есть специалист должен и хочет сохраниться как человек, профессионал и разобраться в ситуации временной безработицы.

Второй этап новой карьерной траектории временно безработного – это этап готовности к построению новой карьеры, при этом специалист должен осознать важность сбалансированного подхода представлений об управлении и планировании карьеры; адекватных представлениях о рисках и возможностях в процессе планирования карьеры индивидуума в организации, и корректных (с точки зрения потенциального уровня стресса или кризисного воздействия) мерах по управлению карьерой о с учетом его возможных или реальных представлениях и ожиданиях, с адекватной компенсаторикой или возможностью развития.

На этом этапе ключевым механизмами являются механизмы идентификации и целеполагания. В первую очередь, специалист выдвигает цели, а затем идентифицирует себя, свой потенциал с возможностью реализации данных целей.

Третий этап новой карьерной траектории временно безработного – это этап самоактуализации и мотивации специалиста. При этом специалист, вырабатывая сознательную и внутреннюю мотивацию на новую карьерную траекторию, должен учитывать действительность и особенности рынка труда, которые вносят свои коррективы, привнося поправки в соотношения позитивных и негативных сторон профессионализации. В результате Я-профессиональное, как проекция личности на виртуальное пространство профессиональной деятельности, может быть далеко от соответствия «ниши» определяемой требованиями профессиональной деятельности. Следствие подобной погрешности в динамике может привести опять к неггативному сценарию карьерного развития.

Здесь основными механизмами служат механизмы самоактуализации и мотивации, анализа действительности и рынка труда.

Четвертый этап новой карьерной траектории временно безработного – это этап разработки стратегии и тактики новой карьерной траектории специалиста. Следующий шаг включает поисковую деятельность (повышенная когнитивная активность), которая при наличии необходимой информации и адекватной обратной связи порождает новые механизмы карьерного развития - самоопределения, поиска вариантов нового развития карьеры, четкого представлений о новой дальнейшей профессиональной деятельности и карьере.

Далее при наличии все той же поддержки, но на других уровнях после пробы вариантов принимается генеральное решение - совершается личностный выбор, после которого начинает разворачиваться цикл переходных процессов в профессиональном-Я, а именно: - отрицание, познание, самоуважение, контроль ситуации; профессиональное-Я переживает переходные трансформации. Вскоре после этого изменения закрепляются в процессе упрочения. Возросшие навыки адаптации - главный эффект происшедших трансформаций профессионального-Я являются предпосылкой повышенного осознания себя, как субъекта - показателя нового уровня онтогенеза - окончания прежнего и одновременно начала следующего цикла развития профессиональной карьеры, движущей силы онтогенеза этапа взрослости.

Наряду со сложностью происходящих изменений следует отметить их внутреннюю, закрытую природу. То есть, как объективно было отмечено в исследовании Фаррела и Розенберга (1981), все происходящие изменения во взрослости будут тщательно скрываться. Следовательно, в исследовании проблематики кризисных этапов онтогенеза и профессионализации необходимо применить проективные методики.

Использование проективных методик, наряду с опросными, позволит получить более полную и объективную картину, а в сравнении может отобразить и степень субъективности респондентов в оценке переживаемого ими стресса.

Пятый этап новой карьерной траектории временно безработного – это этап формирования алгоритма построения новой карьерной траектории и претворения его в жизнь, анализ результатов построения новой карьерной траектории. Это самый деятельностный и сложный этап в плане организации построения новой карьерной траектории и зависит не только от мотивации, целеполагания самого безработного, сколько от внешних условий – экономических (уровень материального стимулирования), политических (политическая ориентация, принадлежность к партии), правовых (законодательное регулирование карьеры), маркетинговых (потребность в специалистах), социально-демографических (пол, возраст), образовательных (уровень и профиль образования), медицинских (состояние здоровья, уровень личной энергетика, работоспособность,

стрессоустойчивость), географических (удаленность-приближенность к крупным центрам, столицам), протекционистских (неформальная поддержка, «блат», «связи»), вплоть до организации работы в новом коллективе и его организационной культуры - роль в рабочей группе, статус в управленческой команде, стиль руководства, организационная культура, организационный климат.

Таким образом, на этом этапе появляется у специалиста первоначальное мнение об успешности карьеры. Как правило, выделяют два критерия успешной карьеры: объективный и субъективный. С точки зрения первого критерия, процесс карьерного роста можно оценить по двум базовым параметрам: движение внутри организации и движение внутри профессии. Чаще всего в качестве основного параметра объективного успеха рассматривается продвижение по служебной лестнице. К внутренним критериям относят: удовлетворенность трудом в целом (процессом и результатами), удовлетворенность психологическим климатом, психофизиологическую «цену» труда, соотношение внешнего (материальное, продвижение по службе, статус в обществе, статус в неформальной группе и др.) вознаграждения за труд с представлениями человека о результатах своего труда (внутреннее вознаграждение), оценки своего взаимодействия с коллегами и др. О.Н. Родина подчеркивает, что для внутренней (по отношению к человеку) оценки успешности профессиональной деятельности важно, ценой каких затрат достигаются результаты труда. Цена деятельности проявляется в развивающемся функциональном состоянии. Человек может достигать высоких показателей в труде ценой постоянного переутомления и стрессов. Хронические неблагоприятные функциональные состояния приводят к формированию новых отрицательных эмоционально-личностных особенностей. Автор указывает на две основные стратегии формирования положительной внутренней оценки успешности профессиональной деятельности: активная жизненная стратегия, умение преодолеть себя; адаптивная стратегия, которая с точки зрения максимального раскрытия возможностей личности, ее самореализации не менее эффективна, чем первая.

Факторами успешной карьеры могут быть случай, предоставляющий человеку шанс; реалистический подход к выбору направления; возможности, создаваемые социально-экономическим статусом семьи (образование, связи); хорошее знание своих сильных и слабых сторон; четкое планирование служебно-профессионального продвижения в организации и др. Профессиологический подход к пониманию карьеры позволяет выявить и определить механизмы проявления мотивов карьеры в рамках конкретной профессиональной деятельности, выработать их методы.

Основными механизмами данного этапа выступают механизмы самореализации новой карьерной траектории, самоидентификации с новой карьерой, оценки успешности новой карьерной траектории.

Рассмотренные акмеологические механизмы и этапы построения карьеры временно безработных специалистов позволяют построить технологию работы с временно безработными специалистами и оказать им практическую помощь.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СУБЪЕКТОВ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.А. Насыбуллина, г. Казань

## **MIND QUALITIES EXPLORATION (ANALYSIS) OF CREATIVE ACTIVITIES SUBJECTS**

R.A. Nasyboullina, Kazan

Работа посвящена выявлению субъектных характеристик творческой личности. Изучались способность к самоуправлению, волевые качества личности.

Ключевые слова: творческая деятельность, волевые качества личности, субъектные характеристики творческой личности.

Творческая познавательная деятельность расширяет рамки нахождения способов решений конкретных творческих и стандартных задач. Нестандартный подход к проблемам позволяет



найти новые более эффективные методы для их преодоления.

Согласно теоретическим исследованиям в области изучения творческой деятельности, творческой среды, творческого продукта, творческой ситуации, творческой личности и ее психологических характеристик в ряду с личностными качествами и характеристиками такими, как креативность, познавательные потребности, гибкость мышления, логичность мышления находятся волевые качества личности.

В настоящее время существуют проблемы и задачи, требующие нестандартного подхода к их решению. Актуальной является необходимость в подготовке специалистов, которые способны найти решения данных проблем. В связи с этим существует потребность в определении психологических характеристик, свойственных творческим личностям.

Объектом исследования является психология творческой познавательной деятельности

Цель - выявить субъектные характеристики творческой личности.

Гипотеза: творческая направленность детерминирована ее субъектными характеристиками.

Сформулированные цель и гипотеза определили следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по заявленной теме исследования.
2. Организация и проведение эмпирического исследования субъектных характеристик творческой личности.
3. Выявление субъектных характеристик творческой личности.
4. Анализ и интерпретация результатов исследования.

Теоретическую основу исследования составляют концепция Я.А.Пономарева, теория деятельности А.Н. Леонтьева, ТРИЗ (Теория решения изобретательных задач) (Г.С. Альтшуллер).

Исследование проводилось в 2 группах испытуемых общей численностью 24 человека. В качестве субъектов творческой деятельности были выбраны музыканты и художники (музыкальная и художественная деятельность).

Диагностика проводилась в письменной форме и носила групповой характер.

Методики: «Способность к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов), «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков), методика «Круги» (Вартег).

В ходе исследования установлено:

1. Субъектам творческой деятельности характерна способность к самоуправлению, развитый самоконтроль, способность к коррекции и принятию решений.
2. При развитии способности к анализу противоречий у данной группы снижаться выраженность такого качества личности, как настойчивость. Так как результатом анализа противоречий является субъективная модель ситуации, можно предположить, что при получении субъективной модели ситуации представителям второй группы будет сложно проявлять настойчивость, твердость и стойкость. Возможно, эти качества будут отодвинуты на второй план, а на первый выйдет субъективная модель ситуации, отличающаяся от реальной
3. Мы пришли к выводу, что направленное развитие таких способностей, как общая способность к самоуправлению, самоконтроль, коррекция и принятие решений могут быть полезны в подготовке специалистов, которые способны найти новые и более эффективные решения актуальных проблем современности.

Выдвинутая гипотеза о том, что творческая направленность детерминирована ее субъектными характеристиками, подтвердилась. Цель работы достигнута.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

И.В. Плаксина, г. Владимир

## **IMPLEMENTATION OF ACMEOLOGICAL APPROACH IN EDUCATIONAL WORK**

I.V. Plaksina, Vladimir

Образовательная среда - понятие, которое в последнее десятилетие широко используется при обсуждении перспектив образования и трактуется разнообразно: как совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом,

как фактор обучения и развития, как условие обучения и развития, как средство и как объект психолого-педагогической экспертизы. Большой вклад в разработку содержания образовательной среды внесли В.В. Рубцов, В.И. Панов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков.

В.И. Панов (2007), описывая типологию образовательных сред, подчеркивал актуальность разработки методологического подхода к раскрытию понятия в связи с современными ориентирами «опережающего» образования. Он определил образовательную среду как совокупность влияний и условий, которые создают возможность для развития потенциальных и проявившихся способностей учащихся и педагогов в соответствии с их интересами с одной стороны, и образовательными целями с другой.

Коллектив общеобразовательной средней школы № 15 г. Владимира выбрал инновационную деятельность по формированию образовательной среды психодидактического типа, как наиболее полно соответствующей требованиям современной образовательной ситуации. Условием достижения любой педагогической инновации является высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, поэтому первоочередной задачей в рамках инновационной деятельности стал поиск новых технологий, способствующих личностному и профессиональному развитию педагогов. Методологической основой в организации практической образовательной деятельности был выбран акмеологический подход, выделяющий системообразующим понятием акмеологическую перспективу личности. Реализация акмеологического подхода в образовательной деятельности школы была осуществлена в рамках психолого-акмеологического сопровождения всех субъектов образовательного учреждения, реализуемого школьной психологической службой. Методологическим основанием для построения системы психолого-акмеологического сопровождения послужили труды Б.Г. Ананьева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, В.Г. Зазыкина, раскрывающие сущность акмеологического подхода к профессиональному и личностному развитию.

Психолого-акмеологическое сопровождение можно рассматривать, как особый вид психологической деятельности, обеспечивающий с помощью акмеологических средств продуктивное личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной среды. В качестве наиболее соответствующей задачам деятельности была выбрана структурно-функциональная модель психолого-акмеологического сопровождения, основными элементами которой являются цель, объект, субъект, предмет, принципы, средства, условия и результаты сопровождения.

Объектом психолого-акмеологического сопровождения является инновационная педагогическая деятельность. Предмет сопровождения – личностно-профессиональное развитие всех субъектов образовательного процесса. Субъекты сопровождения – лица, реализующие деятельность по сопровождению. Цель сопровождения – обеспечение развития кадрового потенциала, необходимого для решения задач инновационных, гуманистически направленных преобразований в сфере образования. Средства сопровождения – психолого-акмеологические технологии, оказывающие конструктивные воздействия на процессы самопознания, самооценки и саморазвития, а также психолого-педагогический мониторинг, объективизирующий информацию о влиянии психолого-акмеологических технологий на развитие субъектов образования. Предполагаемые результаты сопровождения – личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного процесса, в первую очередь, педагогов. Функции психолого-акмеологического сопровождения: информационно-аналитическая (сбор и анализ психологической разноуровневой информации, осуществление экспертных оценок, организация мониторинга, разработка прогнозов, выявление проблемных зон), акмеолого-технологическая (консультирование, коучинг, модерация, долгосрочные тренинговые программы, психологическое просвещение, психологическая профилактика), и научно-исследовательская (обобщение опыта, разработка новых методов решения практических задач).

Формирование среды психодидактического типа происходило на основе разработки комплекса педагогических средств реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования. По мнению И.Я. Лернера (Лернер И.Я., 1986), обучение представляет собой организованную передачу молодому поколению социального опыта, включающего в себя четыре компонента, изменяющихся на протяжении исторического развития по объёму, видам и уровню. К ним относятся: знания, способы деятельности и опыт их осуществления, опыт творческой деятельности, имеющий свое специфическое содержание и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности, обусловленный первыми компонентами. Каждый из компонентов отличается своим способом усвоения, а следовательно, и методами обучения.

Разработка комплекса педагогических средств формирования эмоционально-ценностного отношения обращает нас к проблеме становления ценностно-смысловой сферы учащегося. Проблема воспитания современной личности амбивалентна по своей сути, так как школа должна подготовить учащегося к жизни в прагматичном мире, в то же время он должен обладать сформированными этическими нормами, позволяющими избежать нравственного саморазрушения и деградации. Вопрос С.Л. Рубинштейна: «Как человеку стать (или остаться) человеческим в бесчеловечном мире?» очень актуален в настоящее время. Анализ педагогического и психологического аспектов духовно-нравственного развития личности дал возможность говорить о необходимости конструирования совершенно новых педагогических технологий, формирующих эмоционально-ценностные компоненты сознания. Труды Б.С. Братуся, В.Н. Мясищева, К.Д. Ушинского, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, М.С. Кагана, Л.И. Божович, Г.И. Чижакова, Д.А. Леонтьева, В.Э. Чудновского позволили определить ценность как наиболее осознанное, устойчивое смысловое образование, выражающее отношение человека к миру, обществу, другим людям и самому себе.

Содержание разработанного в процессе инновационной деятельности комплекса педагогических средств представлено тремя компонентами: содержательным, инструментальным и процессуальным. Содержательный компонент содержит дидактические ориентиры, определяющие совокупность ценностей для включения их в содержание образования. Инструментальный компонент включает способы фиксации ценностей и эмоциональных переживаний в содержание урока через постановку цели формирования опыта эмоционально-ценностного отношения. Процессуальный компонент описывает средства, включающие ценности и эмоциональные переживания в педагогический процесс: метод акцентирования эмоций и ценностей, метод эмоционально-ценностных контрастов, метод ценностного «распредмечивания», Я-высказывание, диалоговые, проблемные, интерактивные, дискуссионные методы.

При организации инновационной деятельности по моделированию образовательной среды предполагалось, что деятельность достигнет цели в том случае, если в ходе мониторинга будет выяснено положительное влияние комплекса дидактических средств на формирование опыта эмоционально-ценностных отношений у учащихся. Исходя из сущности ценностей, их значимости для человека и общества в целом, а также из механизма их освоения, были выбраны информационный, качественный и поступочный критерии оценки опыта эмоционально-ценностного отношения учащегося к миру.

Вторым условием достижения целей инновационных преобразований является прогрессивное личностно-профессиональное развитие педагогов. В качестве показателей профессионально-личностного развития были выбраны характеристики профессиональной и личностной зрелости: ценностные ориентации педагогов, коммуникативная и конфликтологическая компетентность, стремление к саморазвитию, позитивная мотивация к инновационной деятельности, стили межличностного и педагогического общения.

Выделенные критерии нуждались в подборе методов и средств мониторинга, в качестве которых были использованы: анализ исходных данных, предшествующих началу инновационной деятельности, статистический анализ социальных и квалификационных показателей, психодиагностические методики для оценки уровня развития субъектов образовательной среды и ее социального компонента.

В качестве диагностического инструментария были выбраны: методика определения стиля педагогической деятельности А.К. Марковой, «Тест интерперсонального поведения» Т. Лири, методика Ф. Фидлера для оценки психологической атмосферы в коллективе, методика «Психологический климатический круг» А.Н. Лутошкина, «Опросник терминальных ценностей ОТеЦ» И.Г. Сенина, «Методика оценки смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева (СЖО), «Методика оценки социально-психологической адаптации СПА» Роджерса и Даймонда в адаптации А.К. Осницкого, социометрическое исследование классов коллективов, методика изучения степени сформированности поступочного компонента эмоционально-ценностного отношения к миру (Плаксина И.В., 2007) и др.

Анализ диагностических данных, полученных в процессе мониторинга позволил сделать позитивные выводы о результативности инновационной деятельности коллектива (направленность, выраженность и достоверность сдвигов результатов доказана с помощью Т – критерия Вилкоксона).

Результаты исследования динамики ценностных ориентаций педагогов: за время активной инновационной деятельности и связанного с ней интенсивного обучения и самообразования, для

педагогов стали более значимыми профессиональная сферы и сфера обучения. Исследование стилей интерперсонального поведения свидетельствует о позитивном изменении установок в сфере общения педагогов: уменьшилось количество учителей, демонстрирующих авторитарный стиль с 21% до 12% и альтруистический стиль с 64% до 36,6%, в то же время выросло число педагогов, демонстрирующих сотрудничающий стиль с 9,6% до 30,8%. Результаты, полученные по тесту К. Томаса – Киллмена подтверждают развитие конфликтологической компетентности педагогов: количество педагогов, демонстрирующих сотрудничество, выросло с 21,2% до 34,7%. Исследование индивидуальных стилей педагогической деятельности показало, что увеличилось количество учителей с 31,3% до 40, 25%., демонстрирующих эмоционально-методический стиль, как наиболее адекватный задачам реализации эмоционально-ценностного компонента образования. Изучение социально-психологических характеристик педагогического коллектива с помощью методики Ф. Фидлера свидетельствует о позитивных изменениях оценок педагогами характеристик профессионального сообщества.

Личностное и профессиональное развитие педагогов послужило одним из условий продуктивного развития личности учащихся. Анализ таких важных показателей, как интернальность, принятие других, самопринятие и эмоциональный комфорт, присутствует положительная динамика, подтверждающая, что создающиеся условия среды способствуют самоактуализации и развитию личной зрелости выпускника школы. Анализ динамики развития поступочного компонента эмоционально-ценностного отношения к миру свидетельствует о достоверном уменьшении количества учащихся, демонстрирующих низкий уровень эмоционально-ценностного отношения к миру.

Диагностика восприятия педагогами и учащимися образовательной среды с помощью двух дихотомических шкал: свобода – зависимость; активность – пассивность, как характеристик образовательной среды (В.А. Ясвин, 2001), выполненная в начале и по завершению инновационной деятельности, констатировала факт того, что количество педагогов и учащихся, воспринимающих среду, как свободную и творческую, личностно-ориентированную, психодидактическую, выросло с 14% до 51,6%.

Несмотря на полученные положительные результаты исследования, доказывающие перспективность деятельности по моделированию образовательной среды, мы можем указать на проблемы, выявленных в процессе исследования: сложность ресурсного обеспечения психолого-акмеологического сопровождения и наличие синдрома психологического выгорания у части учителей, препятствующего личностно-профессиональному развитию. Анализ работ А.К.Марковой, Ю.П. Поваренкова, В.Е. Орла, К. Маслак, посвященных проблеме становления профессиональной компетентности, дает возможность сделать вывод о том, что для специалистов помогающих профессий (психологов, педагогов, социальных работников) характерна высокая степень профессионального выгорания, проявляющаяся в мотивационной, когнитивной, эмоциональной и личностной сферах. О выгорании можно судить по снижению мотивации специалистов к развитию профессиональной компетентности, наличию профессиональных стереотипов, дидактической манере речи, доминантному поведению, безапелляционности в ситуации взаимодействия с учащимися и коллегами, и в то же время, по крайне неуверенному поведению, необоснованным страхам в ситуациях, связанных с оценкой профессиональной компетентности самой личности. Можно ли в этом случае говорить о профессиональной и личностной компетенции специалиста? Как вернуть взрослому человеку радость и удовольствие от своего труда?

Акмеологическая практика предлагает использовать для этого систему алгоритмов саморазвития и движения к зрелости (Деркач А.А., Зызыкин В.Г., 2003), предполагающую последовательное прохождение следующих этапов: актуализация потребности в самопознании – знакомство со средствами самопознания – формирование профессиональных гуманистических ценностных установок – развитие подсистем профессионализма деятельности и личности – рефлексия профессиональной деятельности и личностно-профессиональных качеств – актуализация потребности в дальнейшем профессиональном совершенствовании. В нашем исследовании алгоритм саморазвития был использован в долгосрочной тренинговой программе «Личностное и профессиональное развитие педагога».

В настоящее время психодидактический подход нами рассматривается в применении к вузовскому образованию. Владимирский государственный гуманитарный университет, имеющий 90-летнюю историю подготовки педагогов разных профилей, не может сейчас похвастаться хорошей психологической подготовкой будущих учителей: количество часов на предметы

психологического цикла резко снижено. Этот факт не может не сказаться на уровне профессионализма будущего педагога. В настоящий момент психологическая служба вуза накапливает банк диагностических данных по анализу удовлетворенности студентов взаимодействием с педагогами и образованием в целом, сформированности важнейших профессиональных компетенций, степени влияния образования на развитие личности будущего специалиста, ценностных ориентаций студенческой молодежи. Надеемся, что анализ динамики исследуемых параметров позволит поставить вопросы профессиональной подготовки будущего педагога с точки зрения акмеологического подхода к образовательным системам.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

М.И. Плугина, г. Ставрополь

### **THE ROLE OF ACMEOLOGIC MEDIUM IN PROFESSIONAL FORMATION OF HIGH- SCHOOL TEACHERS**

M.I. Plugina, Stavropol

Известно, что становление личности на всех этапах психического развития организуется и происходит в определенной социально – культурной среде, которая «растит и питает личность» (по П.А. Флоренскому).

В самом общем виде под средой понимается совокупность условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов, и которые обеспечивают человеку возможность взаимодействовать с другими людьми. При этом выделяется внешняя (вид среды, окружающей человека, в которой различают среду физическую и социальную) и внутренняя (вид среды, определяемой состоянием организма) среда.

В исследованиях А.А. Деркача и И.О. Соловьева (2007г.) внимание акцентируется на средовом подходе в понимании этого феномена, при котором сама среда рассматривается как процесс, как поле активности человека, как ресурс, как поле семантики и как способ стратификации общества. Такое понимание среды позволяет выделять микросреду, макросреду и мегасреду.

Мегасреда – это весь современный мир, где субъектами выступают представители различных обществ, культур, религий, политических течений и т.д. В этой среде ставятся и решаются задачи, связанные с жизнеобеспечением, безопасностью жизнедеятельности всех людей.

Макросреда – это политическая, общественно-экономическая, профессиональная система в рамках определенного государства с определенной идеологией, стратегией общественного развития и т. д., в которой актуализируются потенциалы личности, намечаются перспективы ее развития и определяется более далекие и сложные цели, задачи, порождаемые требованиями того сообщества или большой социальной группы, представителем которой является человек.

Микросреда – то пространство жизнедеятельности человека, где ставятся и решаются задачи, связанные с актуальными потребностями, возможностями личности в процессе ее взаимодействия с ближайшим окружением; то профессиональное сообщество, в котором специалист выступает как субъект совместной деятельности.

Безусловно, социум оказывает влияние на формирование и развитие личности, на духовную жизнь индивида и общества в рамках трех сред: мега-, макро- и микросреда. Но в нашем исследовании речь в первую очередь идет о среде внешней, о микро- и макросреде (что не исключает определенного влияния мегасреды), где проявляется активность человека, осуществляется его взаимодействие с другими субъектами. Иначе говоря, совокупность определенных условий, обеспечивает жизнедеятельность человека как объекта средового влияния и субъекта его взаимодействия с компонентами среды.

Существующие подходы в понимании среды и ее роли для организации жизнедеятельности человека показывают, что развитие человека вообще и формирование отдельных его индивидуально – типологических характеристик, свойств, процессов, образований, в частности, зависит от состояния сред, в которых это развитие осуществляется: макросреды и микросреды.

В частности, в исследованиях Н.Н. Иорданского (1925) отмечается некоторые особенности средового влияния: среда должна быть как можно ближе к личности, тогда влияние сильнее; чем меньше возраст, тем глубже влияние среды; чем более среда приближена к возрастной, тем больше непринужденности в поведении и меньше рисовки и т.д. И здесь необходимо отметить, что в психолого-педагогических исследованиях наиболее часто подвергаются анализу вопросы, связанные с организацией образовательной и профессиональной среды. В последнее время проблемное поле исследования, связанное с влиянием среды на процессы жизнедеятельности человека, расширилось в связи с исследованиями представителей акмеологии. Центральным в контексте заявленной проблемы является выражение «акмеологическая среда». И прежде чем провести анализ этого понятия, необходимо обратиться к выявлению существенных характеристик образовательной и профессиональной сред.

Чаще всего под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В.П. Бедерханова, И.В. Богданов, П.А. Флоренский, В.А. Ясвин).

Ряд исследователей (Е.В. Абаева, А.А. Вердяев, И.К. Шалаев, В.А. Ясвин и др.), анализируя проблемы образовательной деятельности, используют понятие «образовательное пространство». При этом они рассматривают образовательное пространство как «плацдарм» для реализации стремления к эмансипации, расширению своих границ; систему влияний и условий формирования личности и возможностей ее саморазвития; как среду, способствующую профессиональному и личностному росту и т.д.

Большинство из названных характеристик встраиваются и в описание профессиональной среды. Иначе говоря, профессиональную среду правомерно рассматривать как совокупность условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность человека, в рамках которой происходит осознание и принятие требований общества к личности и деятельности специалиста, выполняются цели, задачи и функции специалистов одного профессионального сообщества, формируется профессиональная и личностная Я-концепция.

Профессиональная среда представлена совокупностью определенных составляющих, в рамках которых проектируется и выполняется определенная деятельность, реализуются специальные способности, решаются поставленные задачи, выполняются предписанные функции, вырабатывается индивидуальный стиль деятельности и т.д. В настоящем исследовании речь идет о педагогической деятельности, субъектом которой выступает педагог (учитель, преподаватель).

Использование научных положений акмеологии (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, Ю.А. Гагарин, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, С.Г. Измайлов и др.) позволяет теоретически осмыслить преподавателя как субъекта профессионального труда. Став субъектом профессиональной деятельности, человек вырабатывает индивидуальный способ выполнения возложенных обязанностей, преодолевает барьеры, переосмысливает требования профессии, анализирует индивидуальные характеристики на предмет их соответствия выбранной деятельности, реализует творческий потенциал, качественно преобразует себя, строит программу личностного и профессионального совершенствования и т.д.

Анализ понятий «образовательная среда» и «профессиональная среда» показывает, что общим для них является наличие определенных условий, обеспечивающих выполнение, функционирование и т.д. Но, как известно, человек находится в различных системах отношений, где возникают, создаются различные условия, детерминирующие его жизнедеятельность. И каждая система представляет собой определенную микросреду, которая располагает совокупностью конкретных условий, способствующих или препятствующих прогрессивному развитию. Преподаватель как профессионал в первую очередь является субъектом профессиональной среды. В ней можно выделить такие микросреды как кафедра, факультет и т.д. Субъектами этих сред выступают члены педагогического коллектива (профессорско-преподавательский состав представляет одну из множества социальных групп российской интеллигенции), специалисты управленческих структур и т.д. Являясь субъектом взаимодействия профессиональной среды, преподаватель выстраивает свои отношения с другими субъектами как по горизонтали (преподаватель - преподаватель), так и по вертикали (преподаватель – специалисты управленческих структур).

Но преподаватель одновременно участвует в организации образовательного процесса, что позволяет рассматривать его как субъекта образовательной среды. И здесь возникают некоторые особенности, обусловленные тем, что, с одной стороны, главной системой взаимодействия

субъектов образовательной среды становятся отношения - «преподаватель - студент», что не исключает построение и других систем взаимодействия субъектов образовательной среды. С другой стороны, преподаватель является субъектом взаимодействия в системе непрерывного образования, где он, повышая свою компетентность, выступает в роли обучаемого. Это способствует возникновению сложной системы взаимосвязей между субъектами различных микросред.

Преподаватель высшей школы как субъект профессиональной среды, осуществляя педагогическую деятельность, выполняет «заказ» общества, связанный с подготовкой будущих профессионалов в процессе образовательной деятельности. Это говорит о том, что между обществом и образовательным учреждением заключается «социальный контракт», а это не только обуславливает формирование требований общества к личности и деятельности преподавателей, но и накладывает отпечаток на престиж и статус педагогической профессии.

Рассматривая преподавателя как субъекта профессиональной деятельности, мы не можем обойти такой факт, что он одновременно выступает и субъектом познания. Это обусловлено тем, что достижение вершин профессионализма в деятельности и личности профессионала системы «человек – человек» не может происходить без постоянного повышения профессиональной и личностной компетентности. Иначе говоря, преподаватель как представитель такой системы профессиональной деятельности, должен быть ориентирован на его постоянную включенность в процесс последиplomного обучения (образовательная деятельность). И здесь правомерно вести речь об организации образовательной среды или образовательного пространства для преподавателей вуза. Именно такое представление о внешней среде, в которой происходит личностно-профессиональное развитие преподавателей высшей школы, позволяет ориентировать специалиста на постоянное совершенствование профессионализма личности и деятельности.

Проведенный анализ показал, что эффективность развития преподавателей вуза на всех этапах профессионального самоосуществления во многом определяется созданием и функционированием профессиональной и образовательной среды. Существующие исследования показывают, что чем шире возможности, предоставляемые средой, тем неповторимее жизненный путь и самобытнее человек, а практические данные показывают, что наиболее благоприятные условия для личностно-профессионального развития создаются в среде акмеологического типа. Поэтому для нас важно определить содержание более широкого понятия, которое является необходимым компонентом профессионального становления преподавателей высшей школы, – «акмеологическая среда», а также рассмотреть пути ее создания.

В этом случае правомерно привести данные акмеологов о том, что среда качественно меняется, приобретая новые свойства, обусловленные продуктивной деятельностью личности, видоизменяется, если ее субъектом является социально зрелая личность, которая начинает выполнять «средообразующую функцию». Следовательно, успешный специалист, выступая субъектом профессиональной деятельности, не просто моделирует окружающее пространство, но и рефлексивен, и действует в ней. Это первый шаг на пути создания среды акмеологического типа. Но существуют и другие факторы, которые способствуют построению или преобразованию профессиональной среды в среду акмеологическую.

Этот вопрос получил полное обоснование в исследованиях А.А. Деркача и И.О. Соловьева. В частности, исследователи отмечают, что идеальной акмеологической средой (по параметрам зрелости) должна стать профессиональная среда, либо сопряженная с ней вузовская среда, готовящая к профессиональной деятельности. При этом указывается, что акмеологическая среда как система и как структура, находящаяся в непрерывной динамике развития всех компонентов и структурно – семантической целостности, возникает в результате сочетания в общем пространстве следующими гранями: социальной, биологической, экономической, психологической, педагогической, синергетической. Следовательно, при построении среды акмеологического типа необходимо учитывать характер сопряжения макро- и микроструктур. А сама среда преобразуется в акмеологическую, если в ней создаются условия, обеспечивающие достижение высокого уровня профессионализма деятельности и личности, когда проектируется развивающее средовое пространство для успешного профессионального становления личности.

В связи с этим возникает необходимость решения важной задачи - выделение отличительных признаков развивающей среды, т.е. чем отличается развивающая среда от среды обычной? Ответ на этот вопрос дают представители акмеологического направления. В частности, к таким особенностям отнесены: более высокие по содержанию и интенсивности характеристики совместной деятельности и общения; эмоционально интеллектуально насыщенная атмосфера

сотрудничества и созидания, в которой в полной мере актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного саморазвития личности (А.А. Деркач, 2007). К этому можно добавить следующее: среда становится развивающей в том случае, если среди ее структурных компонентов выявляется (создается) такой, который начинает выполнять роль «активизатора», стимулируя потенциальные возможности других компонентов среды, преобразовывая их цели в общеакмеологическую цель: создание в процессе профессионального становления личности условия для достижения вершин профессионализма. Таким компонентом в окружающей среде может стать акмеологическое сопровождение всего процесса профессионализации. Тогда профессиональная среда представляет собой более высокий уровень развития и приобретает характеристики акмеологической среды.

В этом случае под акмеологической средой следует понимать совокупность условий, возникающих и создаваемых под влиянием мега-, макро- и микрофакторов, собственной активности личности, обеспечивающих ее успешное развитие на каждом этапе профессионального становления, актуализацию и реализацию ее потенциалов, достижение вершин профессионализма и приближение к эталону, идеальной модели личности и деятельности преподавателя высшей школы.

К основным структурным компонентам акмеологической среды правомерно отнести: профессиональный компонент, образовательный компонент и акмеологическое сопровождение профессионального становления преподавателей высшей школы. Исходя из того, что средовые условия могут меняться, можно говорить о подвижности акмеологической среды, ее открытости и возможности включения в нее других компонентов, обеспечивающих прирост средовых потенциалов.

К мегафакторам относятся глобальные изменения в мировой образовательной практике и те процессы, которые обуславливают тенденции отечественного высшего образования и необходимость его вхождения в мировую культуру.

К макрофакторам относятся: тенденции развития общества и высшего образования; требования общества к личности и деятельности преподавателя высшей школы.

К микрофакторам правомерно отнести: специфику, цели и задачи высших учебных заведений; особенности функционирования конкретного педагогического коллектива в высшей школе. Именно они определяют специфику условий, влияющих на организацию: процесса профессиональной деятельности, образовательной деятельности преподавателей на этапе послевузовского обучения; психологического обеспечения профессионального становления преподавателей высшей школы, в рамках которого организуется акмеологическое сопровождение.

При этом важно учитывать, что только в акмеологической среде создаются условия, обеспечивающие развитие на высоком уровне активности, саморегуляции, самоконтроля, рефлексии, ответственности, социальной зрелости и других новообразований личности этапа взрослости, которые способствуют продуктивному использованию всех средовых потенциалов. Безусловно, акмеологическая среда располагает такими условиями, но преподаватель (как субъект деятельности, познания и общения) в процессе достижения вершин профессионализма, должен сам проявлять активность по освоению средовых потенциалов. Только в этом случае возможно достижение вершин профессионализма личности и деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

О.В. Позднякова, г. Тамбов

## **SUPPORT OF FAMILY AS A CONDITION OF DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCE**

O.V. Pozdniakova, Tambov

Традиционно устойчивое внимание сохраняет по отношению к себе проблема изучения детерминант влияния семьи на развитие личности, воспитывающихся в ней детей (А.И. Захаров,



О.А.Карабанова, О.В. Лишин, Н.Г. Марковская, Р.В. Овчарова, М.В. Сапоровская, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий).

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей наряду с низким уровнем их психологической компетентности существенно искажают характер детско-родительских отношений. Это проявляется в обеднении и формализации контактов родителей с ребенком, исчезновении совместных форм деятельности, в дефиците теплоты и внимательного отношения друг к другу, что часто приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения и т.д.

По мнению Л. С. Колмогоровой психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, т.е. означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем. Опираясь на значение слова «компетентность, можно определить родительскую компетентность как наличие у родителя знаний, умений, навыков и опыта в области воспитания ребенка.

Анализ теоретических положений, раскрывающий акмеологическую природу родительской компетентности, показывает, что каждый родитель усваивает созданную ранее модель поведения, культурные традиции, распределяет их, делая тем самым предпосылкой своей деятельности, а также, формирует нового человека, вкладывает в него все свои знания, ценностное отношение к жизни, свою человеческую сущность. Это личностное проявление культуры родителей выражается в ценностном отношении к ребенку, в проявлении чувства родительской ответственности к процессу развития, воспитания и формирования подрастающей личности.

Рассматривая психолого-педагогическую компетентность родителей на субъектно-деятельностном уровне, следует отметить, что, человек формирует свое «я», осуществляя процесс самореализации, раскрытия внутренних сущностных сил: потребностей, интересов, способностей, умений в конкретной деятельности, в том числе и педагогической. Любой результат деятельности родителей, возникающий в процессе воспитания и развития ребенка в семье, определенным образом характеризует тот или иной уровень их психолого-педагогической компетентности.

А.С. Спиваковская подчеркивает, что «любовь к ребенку формируется в процессе всей жизни и деятельности человека. Родителям необходимо всю жизнь учиться любить своих детей, учиться проявлять свою любовь наиболее полезным для ребенка образом. Любовь к ребенку созидает не только личность маленького человечка, она способна преобразовать и совершенствовать взрослых, обогащать их духовный мир». Таким образом, в процессе педагогической деятельности происходит взаимобратный процесс: воспитывая ребенка, родители развиваются и совершенствуются сами, обновляются их ценности, изменяются качественные и количественные характеристики родительской компетентности, реализуясь в способах, приемах воспитания ребенка, в стиле взаимодействия с ним.

Потребность в самореализации является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на преобразование себя и других. Желание родителей изменить себя, свое отношение к ребенку, стиль взаимодействия с ним, зависит от желания преобразовать себя. Процесс самореализации родителей в ходе педагогической деятельности - это итог сложного процесса самопознания и самоорганизации, это процесс постоянного преодоления противоречий, преодоления себя, который отражается в способности родителей к рефлексии себя, своего поведения и поступков, самореализации и контролю своих чувств и состояний.

Таким образом, становление, формирование и функционирование родительства нуждается в психологическом сопровождении, содержание которого имеет свою специфику.

Под психологическим сопровождением родителей мы понимаем процесс оказания своевременной психологической помощи семье и систему корректирующих воздействий на сложившиеся взаимоотношения между ее членами. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи.

Нами была разработана программа по гармонизации детско-родительских отношений на основе интерактивного подхода. При создании программы мы исходили из эмпирических данных об особенностях детско-родительского взаимодействия. В исследовании приняли участие 160 детей дошкольного и младшего школьного возраста и 320 родителей начальной школы-детского

сада № 12 «Звездный» г. Тамбова. Диагностика детско-родительских отношений осуществлялась с помощью опросника стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г.Эйдемиллера, В.В.Юстицкиса и методики «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой.

Основные нарушения во взаимоотношениях «родитель – ребенок» были связаны главным образом с неэффективными способами общения и поведения родителей во взаимодействии с детьми:

- у 30,4% родителей воспитание традиционно воспринимается как естественная функция взрослого человека, которая не требует каких-либо психолого-педагогических умений;
- 6.52% родителей не способны создать теплую атмосферу для полноценного развития ребенка;
- у 2.17% обследованных родителей не сформирована личностная зрелость;
- нарушенные стили воспитания в 6.52% семей.

Исследование позволило констатировать, что в основном родители характеризуются высокой степенью контроля по отношению к ребенку, неумением воздействовать на эмоциональное состояние детей; отсутствием способности к сопереживанию, эмоциональной поддержке, педагогической и психологической компетентности; у многих наблюдается смешение понятий авторитетности и авторитарности в воспитании детей; отсутствует способность к рефлексивному поведению.

В соответствии с полученными результатами исследования, цель работы по сопровождению семьи заключалась в осуществлении пролонгированной социальной и психологической помощи, а основными задачами стали:

- становление психологической зрелости молодых родителей;
- накопление позитивного родительского опыта;
- формирование оптимальных взаимоотношений между родителями и ребёнком и между супругами;
- формирование гармоничного стиля семейного воспитания;
- повышение уровня родительской компетентности.

Программа построена на принципе системного подхода, который рассматривает внутреннее и внешнее функционирование и развитие любого психологического феномена в соподчинении и координации с более крупной, общей системой, частью которой он является.

С нашей точки зрения, этот подход наиболее эффективный, охватывающий формирование ценностных ориентаций родителя, родительских установок и ожиданий, гармоничных родительских отношений, родительских позиций, позитивного стиля семейного воспитания, родительской ответственности и родительских чувств в их взаимосвязи друг с другом.

Программа формирования родительской компетентности состояла из 3 направлений:

– психологическое просвещение, которое включало выступление психолога на родительских собраниях, публикации статей по психологической проблематике на «странице психолога» интернет-сайта учреждения, участие в телевизионных и радиопередачах, индивидуальные и групповые консультации;

– родительский клуб «Шаг навстречу», предназначенный для взрослых, которые хотели научиться активной родительской позиции и стать более компетентными в решении стоящих перед ними жизненных задач;

– детско-родительская терапия «Взявшись за руки» изменила отношения между родителем и ребенком в сторону большей адекватности, увеличения удовлетворенности от процесса взаимодействия, улучшения понимания взрослыми собственного ребенка, формирования уверенности родителей в своих возможностях, совершенствования умений родителей работать вместе с детьми, усиления чувства тепла и доверия к детям.

Сопровождение предполагало не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития семьи, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей родителей с детьми. Роль психолога, как ведущего занятий заключалась в организации адекватной ориентировки родителей в ходе решения поставленных проблемных ситуаций, которая находит выражение в росте родительской компетентности. В ходе занятий родители осознавали и обнаруживали свои личные ресурсы, возможности эффективного общения с собственным ребенком, учились в группе экспериментировать с новыми способами поведения и тренировали навыки социально-компетентного поведения.

Программа сопровождения способствовала полноценному становлению всех структурных компонентов родительства как основы оптимизации семейного воспитания.

При анализе результатов эксперимента сопоставлялись значения «до» и «после» экспериментального воздействия. По критерию «стиль семейного воспитания» наибольшие изменения проявились в согласии по вопросам воспитания и эмоциональной поддержке ребенку (способность к сопереживанию, понимание причин состояния ребенка и ориентация на него, стремление к телесному контакту).

Возросла степень признания родителями неповторимости, индивидуальности детей, права быть самими собой, увеличилась степень понимания родителями личности своих детей, расширился спектр ситуаций взаимодействия родителей и детей без осуждения и критики; возросла степень вовлеченности родителей в отношения с детьми, степень ответственности, душевной близости и бескорыстной самоотдачи родителей.

Увеличился объем знаний родителей о личностных особенностях детей, о себе как о родителях, о своей родительской любви, так как во время проведения тренинговых занятий родители были поставлены в такие условия, которые вынуждали их увеличивать время общения с детьми и объем внимания к ним. В результате каждый родитель мог получить дополнительную информацию о личности своего ребенка к уже имеющемуся объему знаний.

У детей и родителей сформировались навыки конструктивного общения; родители научились демонстрировать теплое эмоциональное взаимодействие со своим ребенком; принимать его, сострадать и сочувствовать ему.

Образ «идеального родителя» наполнился следующими качествами: «практичный», «радостный», «справедливый», «доверяющий детям», «одобряющий детей», «благоразумный», «ответственный», «сотрудничающий с детьми», «снисходительный», «не стыдящийся за ребенка», «не боящийся извиниться перед ребенком», «не критикующий ребенка».

Таким образом, разработка и реализация программы по психолого-педагогическому сопровождению семьи способствовала повышению чувства социальной и личной ответственности родителей за благополучное полноценное развитие и воспитание своих детей; формированию у родителей необходимых знаний о воспитании, обучение их навыкам общения с детьми, разрешению конфликтных ситуаций, улучшению стиля родительского поведения; что на наш взгляд позволяет вывести современных родителей на более высокий уровень родительской компетентности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ**

Л.К. Раицкая, г. Москва

## **CREATIVITY ABILITIES DEVELOPMENT IN THE INTERNET ENVIRONMENT**

L.K. Raitskaya, Moscow

Главным воздействием Интернета на человеческую деятельность является ее преобразование за счет опосредования ее знаковыми системами. Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров, А.Е. Войскунский и другие пишут о трансформации и усложнении высших психических функций в процессе освоения и применения человеком новых информационных технологий, прежде всего интернет-технологий.

Интернет играет большую роль особенно в жизни молодого поколения, становясь средой обитания, которая воспринимается многими пользователями не как виртуальная среда, а как часть жизненного пространства с особыми свойствами и характеристиками. Ю.М. Кузнецова и Н.В. Чудова (2008) описывают Интернет как «пространство эксперимента, или пробы», как среду, которая позволяет человеку «работать над своей идентичностью». О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский (2000) отмечают, что «применение компьютерных сетей ведет к структурным и функциональным изменениям психической деятельности человека. Эти изменения затрагивают познавательную, коммуникативную и личностную сферы, трансформируют операциональное

звено деятельности, процессы целеполагания, потребностно-мотивационную регуляцию деятельности».

Интернет становится еще одним пространством, дополняющим имеющиеся у человека внутреннее и внешнее пространства. Однако для каждого человека деятельность в Интернете и сам Интернет имеют индивидуальные личностные смыслы. Влияние, которое оказывает Интернет, также не может быть определено как универсальное и однозначное. Часто это еще одно пространство служит для выявления, усиления или ослабления, формирования и развития личностных особенностей и характеристик человека. Как любая психологическая среда, Интернет по-разному влияет не только на людей с разными психологическими и психическими состояниями.

В условиях постиндустриального общества, информатизации, развития новых цифровых технологий, экономики, базирующейся на знаниях и инновациях, которые пронизывают все сферы человеческой деятельности, современная система образования, в том числе и того, что получило название – «образование всю жизнь» (long-life learning) должна развивать креативность у профессионалов как преобладающий способ мышления.

Творческая самостоятельность современного профессионала должна сочетаться с комбинаторикой мышления, так как современные технологии не требуют от них воспроизводства готовых шаблонных решений задач, поскольку содержание задач меняется вместе с быстроразвивающимися технологиями, ранее актуальные задачи быстро устаревают. Профессионал-выпускник вуза должен уметь самостоятельно вырабатывать алгоритмы решения новых задач – то есть обладать креативностью.

Данную задачу можно решить только через включение различных аспектов креативности в учебно-воспитательный процесс, постоянно развивая креативность в преподавании каждой дисциплины, на всех курсах и для всех студентов, во всех видах учебной и познавательной деятельности, затем и в послевузовском развитии профессионала.

Наилучшим образом креативность развивается через мотивированный поиск оптимального решения, при этом задачи не должны быть типовыми и должны иметь множество вариантов решения. Одной из наглядных задач такого плана является поиск информации в Интернете, или интернет-эвристика. Такой вид деятельности требует от пользователя параллельного выбора оптимального решения целого комплекса задач. Пользователь должен определить наиболее приемлемый алгоритм поиска, выбрать из предметного поля, используя прогнозирование результатов на основе предварительного анализа, наиболее вероятные по частотности ключевые понятия, получив массив релевантных документов, руководствуясь знанием законов информационной интернет-среды (например, закон Парето, который применительно к Интернету гласит о том, что 80% необходимой информации при правильной методике поиска находится в первых 20% найденной информации), отобрать наиболее перспективные pertinentные документы. Получение информации не завершает процесс поиска. Поскольку в Интернете любой пользователь является читателем, автором, издателем, цензором, а также выполняет при случае и другие функции, полученная информация должна пройти «фильтрацию» на предмет соответствия качеству, приемлемому для данных целей, что также требует выбора оптимального решения.

Успешность любой учебно-познавательной, а затем и самостоятельной познавательной деятельности в развитии креативности личности связана с особенностями ее мышления. Определяющими характеристиками креативного мышления человека являются быстрота, гибкость, мобильное познавательных процессов и умственных операций (М.И.Дьяченко и др., 2006), включающих анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизацию.

Но каким бы не было мышление человека, именно в вузе должно всеми возможными способами формироваться и развиваться креативное мышление, хотя справедливости ради, следует отметить, что современная система образования, которая в настоящее время стоит на пороге смены парадигмы, в целом пока препятствует развитию дивергентного (креативного) мышления, так как подразумевает, несмотря на декларацию обратного, передачу студентам готовых знаний, шаблонов и решений. А.В. Горбачев и А.Л. Новоселов (2010) отмечают, что для студентов сегодня часто свойственны «...неумение самостоятельно ставить и решать плохо формализованные задачи... Они плохо ориентируются в быстро изменяющемся мире». Через воспитательную составляющую, изменение системы образования, а также обучение методологии обучения, научной и творческой деятельности на всех этапах обучения креативность может стать преобладающим способом мышления. Все это невозможно без соответствующих изменений в организации учебного процесса.

Ученые-психологи и педагоги в своих исследованиях уделяют большое внимание тому, что может стать барьером или заметно препятствовать творческой деятельности, развитию и реализации креативности человека, особенно в молодом возрасте. Так, А. Маслоу выделял среди самых серьезных препятствий ригидность мышления, конформизм, импульсивность, внутреннюю и внешнюю цензуру, познавательный эгоцентризм. А.М. Лук, Е.А. Гуськова, М.М. Жердева и другие отмечали также недостаточное развитие волевых качеств, отсутствие знаний и способностей, отсутствие целеустремленности и желания, лень, материальные ограничения, страх. В.М. Воскобойников (1996) классифицирует барьеры на пути творчества как контрсуггестивные (включающие ригидность, неверие в свои силы, приспособленчество и др.), тезаурусные (низкий уровень образования, интеллектуального развития, недостаточность информированности и др.) и интеракционные (неумение планировать и организовывать свою деятельность).

Интересно, что компетентность являясь стимулом для творчества, может стать и барьером. Е.П. Ильин (2011) отмечает, что «компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью». С одной стороны, знания, навыки, умения, формирующие компетентность специалиста дают ему множество подходов к решению проблем, представление о ранее достигнутом и том, что остается не исследованным. Но, с другой стороны, обширные знания могут формировать стереотипность мышления, ограничивать специалиста в поиске нестандартных путей решения задачи.

Новая парадигма образования требует постепенного отказа от жестких схем, негибких алгоритмов. На всех стадиях обучения, в том числе и послевузовского, при решении всех задач необходим креативный подход, как при постановке цели, так и на всех остальных стадиях вплоть до ее достижения. Новая система должна учитывать все возможные препятствия и барьеры на пути творческой деятельности, создавать механизмы их преодоления.

По мнению Академика РАО А.М. Новикова, творческая активность заключается в самостоятельной постановке задач и их решении. Следовательно, именно самостоятельная работа (как первый этап), или скорее самообучение (в дальнейшем), должны стать основными организационными формами развития креативности. На наш взгляд, самостоятельная работа в самых разных формах, нацеленная на развитие креативности и креативного мышления, может и должна развиваться в самоучение. Высшим достижением здесь для человека может стать собственное целеполагание, а затем самостоятельное планирование, выделение задач и разработка стратегий их решения, а затем собственный выбор оптимального решения каждой задачи. Такая организация (точнее самоорганизация) познавательной деятельности представляет собой оптимальный путь для развития образования и роста профессионализма, хотя и ставит перед педагогами, психологами и государством целый комплекс сложнейших задач трансформации не только и не столько системы образования, но и менталитета общества.

Как показывает опыт изучения творчества и креативности, для осуществления творческой, или креативной, деятельности человеку необходимо знание законов творчества, понимание того, какие качества необходимо развивать у себя на основании этих законов, а также постоянно тренировать способности в самых разных видах деятельности.

Интернет способствует росту креативности, так как является средой преимущественно самообучения и самообразования. Хотя отдельные эксперты (социолог Д.В. Иванов, психолог К.Н. Поливанова) отмечают, что Интернет преимущественно ведет к репродукции знания. По определению К.Н. Поливановой, «интеллектуальная активность в Интернете является скорее не творческой, а репродуктивной» (К.Н. Поливанова, 2000), часто без его присвоения, а тем более без проявления креативности, мы исходим из гипотезы о том, индивидуальные особенности личности определяют то, какой средой для творчества – стимулирующей или тормозящей – станет Интернет, поскольку объективные характеристики среды позволяют говорить о его огромном психоактивном потенциале для мышления и творчества человека. Качество стимулирования – репродуктивная творческая деятельность или аутентичное творчество – также определяются личностными и иными характеристиками человека.

Интернет рассматривается нами как среда, которая в силу своего психоактивного потенциала может способствовать формированию и развитию креативности профессионалов.

Во-первых, интернет-среда не детерминирует поведение и деятельность пользователей, не делая последнюю шаблонной, что создает возможности для творчества.

Во-вторых, уникальность интернет-среды заключается в том, что она позволяет пользователю делать ошибки в силу своей обратимости (любая операция в Интернете может быть отменена или повторена) и отсутствия внешней критики. Обратимость, исключая

возможность ошибки и ее критики, благоприятна для психологического комфорта человека в любом возрасте, а особенно для развивающейся молодой личности. Такая среда позволяет не только экспериментировать с самоидентификацией, но и в области творчества создает уникальные возможности свободы.

Интернет-среда, в-третьих, характеризуется неопределенностью и непредсказуемостью. Готовые решения в такой среде не играют существенной роли. Среда вносит в каждую задачу и ситуацию элементы неожиданности и новизны, что заставляет студента искать нешаблонные пути решения. Такая среда способствует дивергентному мышлению.

В-четвертых, разнообразие технологий делают интернет-среду гибкой, что также практически разрушает стереотипность восприятия и мышления, то есть также незаметно перестраивает человека на креативное мышление.

В-пятых, информация в Интернете не одноформатна, различна по качеству и частично структурирована, что заставляет пользователя мыслить критически и нестереотипно, структурировать получаемую информацию, что приводит к рефлексии собственных знаний и их дальнейшей структуризации. Такие процессы естественны для творческого процесса. Ревизия и пересмотр ведут к поиску недостающих элементов.

В-шестых, условия в интернет-среде сопряжены с некоторым риском (новизны и изменений), но при этом остаются достаточно комфортными. Такие взаимоисключающие характеристики характерны для Интернета, где любой пользователь, сталкиваясь и постоянно меняющейся (развивающейся и обновляющейся, динамичной) средой в тоже время имеет возможность отменить свои действия.

Наконец, парадоксом интернет-среды является то, что она является средой преимущественно для индивидуальной (в том числе и творческой) деятельности даже в коллективных контекстах, то есть сохраняется автономность в групповой деятельности. Последнее особенно верно для технологий Интернета второго поколения – Веб 2.0.

Интернет-среда может стать мощным активатором для творчества, например, фотохудожников (как профессионалов, так и любителей), выставяющих свои произведения для аудитории пользователей, получающих отзывы от этой аудитории – то есть зрителей или даже продающих свои фотографии, для писателей (в том числе, и авторов живых журналов (ЖЖ)), которые в отличие от «традиционных» писателей практически сразу получают отклики на результаты своего творчества, а также для ученых, публикующих свои труды в электронных научных журналах или участвующих в интернет-конференциях (здесь не вид технологии, а форма организации научного мероприятия – публикация и обсуждение докладов в Сети).

Индивидуальное творчество может быть стимулировано и за счет работы с информацией (начальные фазы творчества), в том числе поиск, сбор, классификация информации, за счет освоения технологий, информационного общения. Коллективное творчество также может провоцировать мыслительные процессы, вести к появлению идей, новых путей решения проблем и пр. в индивидуальном творчестве.

При большом количестве классификаций уровней творчества (М. Боден, А.Л. Галин, Б. Гизелин и др.), практически все ученые авторы выделяют низшие уровни, которые зачастую сводятся с упорядочением и структурированием информации, для которых не характерно проявление интуиции, а также к высшим, главной характеристикой которых является проявление интуиции, признаки «бессознательного» творчества. Для деятельности, осуществляемой непосредственно в Интернете, более характерны низшие уровни творчества. Как правило, в интернет-среде идет развитие стадий творческой деятельности от сбора и обработки информации, комбинирования существующих идей до выявления «белых» пятен в структуре знания (человеческого или индивидуального). Отдельная область творчества, характерная для Интернета, – техническое и научное творчество, прежде всего в информатике и программировании. Хотя такое творчество носит индивидуальный характер, по сути, является продолжением коллективного творчества в силу специфики свободного доступа к интернет-технологиям для их совершенствования и для повышения эффективности работы и развития Интернета. Каждый отдельный индивидуальный творческий акт становится частью коллективного творчества. По сути, наука в целом развивается аналогичным образом, но в силу своей «разносредовости», явления перехода индивидуального творчества в коллективное и наоборот проявляются не так явно в реальном мире в отличие от мира виртуального.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

А.В.Рожок, г.Москва

## PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS THE ACMEOLOGICAL PHENOMENON

A.V.Rozhok, Moscow

Проблема психологической компетентности давно находится в сфере пристального внимания психологов и акмеологов. Психологическая компетентность определяется как важная системообразующая составляющая их профессиональной компетентности (Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Кричевский Р.Л., Кузьмина Н.В., Маркова А.К. и др.), одно из центральных условий развития профессионализма личности и деятельности. Психологическая компетентность часто рассматривается как самостоятельный вид профессиональной компетентности, необходимый для осуществления успешного управления «человеческой составляющей» организации. В то же время развитие других составляющих профессиональной компетентности, например, кадроведческой, невозможно без развития психологической компетентности, поэтому она обладает системообразующим свойством (Зазыкин В.Г.).

В ряде исследований психологическую компетентность определяют как структурированную систему представлений о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность и осуществляющем профессиональные и иные взаимодействия. Кадрам управления высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешное освоение психологических методов управления «человеческой составляющей». Однако Е.В. Куликова считает, что психологическую компетентность следует рассматривать не просто как некоторое когнитивное образование или как единство знаний и умений, а как личностно-деятельностное образование, в рамках которого психологические знания, умения, навыки, психологические свойства (мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, рефлексивные, регулятивные и др.), а также отношения, переживания и опыт интегрируются в системно-структурное целое, опосредующее эффективность жизнедеятельности человека.

По мнению И.С. Якиманской, «психологическая компетентность - это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию и избирать рациональный способ общения». Однако, как замечает автор, «такое определение не учитывает способности воспринимать психологическую информацию, осмысливать её, включать в мотивационно-личностный план, строить на её основе систему отношений, принимать адекватные психологические решения. Таким образом, можно сказать, что термин «психологическая компетентность» выходит за рамки психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации.

Д.В. Андрющенко и И.А. Логинова понимают психологическую компетентность как комплекс характеристик личности, включающий в себя:

1) личностную позицию, которую определяют: ответственность, предполагающая признание себя источником собственных действий и основанная на осознанном выборе своих поступков и отказе от решения проблем путем проекции своих переживаний и установок на окружающих (по сути, речь идет о локусе контроля); созидательная ориентация, базирующаяся на умении осмыслить любую жизненную ситуацию как возможность развития, роста на основе активной жизненной позиции; ценностная определенность как осознанность и стабильность основных ценностей, согласованность личностно значимых и профессиональных ценностей;

2) развернутые, доступные проверке опытом представления о процессах переживания, межличностных и групповых процессах;

3) коммуникативные и рефлексивные навыки.

Здесь можно рассматривать компетентность как совокупность знаний, позволяющих эффективно адаптироваться к реальности.

Психологическая компетентность в самом общем виде состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов

- гностического, включающего систему необходимых психологических знаний;
- проективного, связанного с процессами прогнозирования и предвосхищения;
- регуляторного или конструктивного, заключающегося в умении оказывать влияние;
- коммуникативного проявляющегося в активном общении.

Другой подход к определению структуры представлен в работах Н.В. Кузьминой, которая рассматривает психологическую компетентность как систему, включающую в себя:

- 1) социально-перцептивную компетентность (знание людей, ее основу составляют проницательность и наблюдательность);
- 2) социально-психологическую компетентность (закономерности поведения, деятельности и отношений человека, включенного в группу);
- 3) аутопсихологическую компетентность (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность);
- 4) коммуникативную компетентность (знания о различных стратегиях и методах эффективного обучения);
- 5) психолого-педагогическую компетентность (знание методов осуществления влияния).

В исследовании Н.В. Яковлевой психологическая компетентность рассматривается как особая функциональная система саморегуляции субъекта деятельности, обеспечивающая его оптимальное практическое состояние. С точки зрения специфики содержания, психологическая компетентность – это компетентность субъекта в воздействии на самого себя в ходе выполнения деятельности, реализации «самосубъектного отношения». Таким образом, по мнению автора, психологическая компетентность – это не «психологический компонент» в структуре компетентности, а система реализации самоотношения субъекта в ходе выполнения деятельности.

В целом анализ исследований говорит, что не существует единого подхода к определению структуры психологической компетентности.

В практике психологических и акмеологических исследований обоснована общая структура психологической компетентности и разработана ее теоретическая модель, включающая несколько взаимосвязанных подструктур:

- социально-перцептивную компетентность, проявляющуюся в «знании людей»; ее основу составляют психологические знания о личностных и характерологических детерминантах и индикаторах, проявляющихся в деятельности, поведении, отношениях и общении;
- социально-психологическую компетентность, выступающую как система структурированных знаний о закономерностях поведения, деятельности, общения и отношений людей, включенных в профессиональные или социальные группы;
- аутопсихологическую компетентность как систему знаний, позволяющая осуществлять самопознание, самооценку, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, что обеспечивает самоэффективность;
- психолого-педагогическую компетентность как систему знаний о методах осуществления влияния на людей.

Некоторые авторы выделяли еще и интерактивную компетентность как разновидность социально-психологической, связанную с системой знаний, необходимых для организации успешных профессиональных взаимодействий. Надо заметить, что интерактивная компетентность тесно связана с социально-перцептивной и психолого-педагогической, как обеспечивающая необходимые обратные связи в процессе общения и взаимодействия.

Сейчас осуществляются психолого-акмеологические исследования этих видов психологической компетентности, разрабатываются методы и акмеологические технологии их развития.

К СОДЕРЖАНИЮ



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ВЫБОРУ ЭРГОНОМИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Рябова, г. Астрахань

## PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO SELECTION ERGONOMICS-TEACHING ENVIRONMENT FOR TEACHING ELEMENTARY SCHOOL

E.V. Ryabova, Astrakhan

Психологическая готовность к профессиональной деятельности является объектом изучения многих исследователей. Связанно это в первую очередь с изменением к требованиям подготовки специалистов на всех уровнях профессионального образования. Данная тенденция четко обозначена в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, в которой одна из ключевых идей – это идея о необходимости формирования нового качества российского образования и в особенности высшего и среднего профессионального образования, которому «необходимо обеспечить опережающее развитие». Новое качество образования сегодня – это образование, отвечающее требованиям международных стандартов качества, удовлетворяющее запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства, производства.

Новое качество подготовки специалистов требует иных критериев его оценки. Основным критерием оценки по-прежнему выступают знания, умения, навыки, которые отвечают за качество подготовки специалистов, но только отчасти.

Знания и умения, как отмечает Г.И. Ибрагимов – лишь мизерная часть личностных свойств, влияющая на успешность деятельности, общения, поведения специалиста. «И пока результативным критерием качества подготовки специалистов будет успеваемость по предметам, руководители и преподаватели, студенты и их родители, основные усилия по-прежнему станут направлять именно на этот компонент – на формирование знаний. Поэтому вопрос о критериях качества подготовки специалистов – ключевой, определяющий всю направленность образовательного процесса в учебном заведении. Чтобы реально решать задачу по ориентации образования на формирование нового качества подготовки будущего специалиста, необходимо ввести в критерии оценки качества образования наряду со знаниями и другие параметры».

В качестве такого параметра Г.И. Ибрагимов, в том числе, выделяет и психологическую готовность к профессиональной деятельности.

Говоря о психологической готовности к педагогической деятельности, исследователи используют различную терминологию: профессиональная готовность психики специалиста (В.А. Сластенин, Ю.В. Прошунина), готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н.В. Кузьмина), психологическая готовность к педагогической деятельности (О.В. Борденюк, Т.В. Иванова), социально-психологическая готовность к решению различного вида педагогических задач (А.А. Деркач).

Н.В. Кузьмина считает, что психологическая готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, профессионализм (психологическая готовность) в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы наиболее подходящие для их решения.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

А.Э. Штейнмец в монографии «Психологическая подготовка к педагогической деятельности» определил психологическую готовность к профессиональной деятельности как

процесс формирования совокупности (системы) психических образований – представлений и понятий, способов мышления и умений, побуждений, качеств личности и др., обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности.

Б.Д. Парыгин исследуя психологическую готовность субъекта к деятельности, говорит о структурных компонентах понятия, по мнению ученого, - это внутренняя установка на конкретный вид деятельности и способность к ее осуществлению. Автор выделяет основные и наиболее общие составляющие психологической готовности:

- установка на включение в деятельность;
- способность к максимальному включению в деятельность;
- установка на преодоление стереотипов;
- способность выбора или выработки новых установок в соответствии в нестандартной ситуацией;
- внутренняя готовность взять на себя ответственность за самостоятельно принятое решение;
- способность принятия обоснованного решения;
- готовность к экстремальным условиям стрессовой ситуации;
- способность выдержать испытания стрессом.

Различные трактовки психологической готовности обусловлены как спецификой структуры деятельности, изучавшейся в каждом конкретном случае (работа в обычных условиях, в аварийных ситуациях, спортивная борьба и т.д.), так и не совпадением теоретических подходов исследователей. Одни авторы рассматривают готовность к деятельности на личностном фоне, а другие на функциональном, т.е. прежде всего, учитывают состояние психических функций.

Одной из главных заслуг ученого Н.Д. Левитова является определение им психологической готовности к деятельности как состояния, которое может быть длительным или кратковременным («предстартовое состояние»), указание на зависимость этих состояний от индивидуальных особенностей личности, и типа высшей нервной деятельности человека, а также от тех условий, в которых протекает деятельность.

Для реализации эргономико-педагогических условий в начальной школе студент должен получить необходимую подготовку, в том числе и психологическую, и быть готовым для осуществления определенной деятельности.

Рассмотрим понятие «подготовка» и «готовность». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова указано:

- «подготовка – обучить, дать необходимые знания для чего-нибудь»;
- «готовность – состояние при котором все сделано, все готово».

На основании данных определений можно выявить смысловую конструкцию, связывающую понятия «подготовка» и «готовность». Подготовка к чему-либо рассматривается как формирование готовности. Готовность при этом выступает как ожидаемый результат подготовки.

Мы подходим к пониманию подготовки, как к процессу обучения и его результату.

Как процесс обучения педагогическая подготовка студентов к выбору эргономико-педагогических условий для обучения младших школьников - это овладение студентами системой педагогических и эргономических знаний, умений, формирование на основе этих знаний и умений системы эргономико-педагогических убеждений и установок будущих учителей начальных классов.

Как результат обучения педагогическая подготовка к выбору эргономико-педагогических условий для обучения младших школьников - это готовность будущего учителя начальных классов к реализации профессиональной деятельности с учетом эргономико-педагогических условий.

Вопросы формирования готовности студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности находятся в центре внимания многих психолого-педагогических исследований. Сущность понятия «готовность к деятельности» имеет различные подходы, что объясняется различными точками зрения исследователей по данному вопросу.

Проанализируем несколько дефиниций понятия «готовность».

Одни исследователи рассматривают «готовность» как определенное психическое состояние.

Г.М. Коджаспирова трактует «готовность» как целостное проявление личности в ходе формирования, развития и совершенствования психических процессов, состояний и свойств, необходимых для успешной деятельности.

П.П. Горноста́й рассматривает психологическую готовность личности к профессиональной деятельности как целенаправленное выражение личности, включающее систему профессиональных знаний, навыков, умений, потребностей, мотивов, психологических качеств, установок и состояний личности, позволяющее успешно включаться в профессиональную деятельность и осуществлять ее оптимальным для данной деятельности и данной личности образом.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович определяют готовность как «настрой» личности, установку на определенное действие. Готовность, по мнению авторов, это приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент, внутренняя настроенность личности на определенное поведение при выполнении учебных и трудовых задач, установка на активные и целесообразные действия. Такую готовность ученые называют временной. Длительную готовность рассматривается ими как система профессионально важных качеств личности: ее опыт, знания, умения, необходимые для успешной работы.

Другие ученые видят в «готовности» определенное свойство или систему свойств и качеств личности.

С.Л. Рубинштейн рассматривает готовность как свойство личности, обуславливающее ее общественно значимое поведение и включающее наряду с системой мотивов и задач также способности человека выполнять ту или иную полезную деятельность.

В.В. Сериков определяет категорию «готовность» как систему качеств личности, выступающую как одно из следствий, проявлений ее всестороннего, гармонического развития, подготовленности к выполнению важнейших социальных функций.

В.А. Сластенин, описывая понятие готовности с педагогических позиций, определяет его как интегративное, значимое качество личности, представляющее собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов, включающую личностные и процессуальные аспекты.

Проблема формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности рассматривается во многих современных психолого-педагогических исследованиях

В исследованиях К.М. Дурай-Новаковой профессиональная готовность будущего учителя рассматривается как сформировавшееся активно действенное состояние его личности, обеспечивающее быструю адаптацию, эффективную актуализацию и использование в процессе практической работы приобретенные в вузе знания, умения, навыки.

В трудах М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович профессиональная готовность студента трактуется как личностное качество и существенная предпосылка эффективной деятельности после окончания вуза; это решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации. Авторы выделили следующие структурные компоненты готовности:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые мотивы);
- ориентационный (знания, представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, навыками и умениями, процессами анализа и синтеза, сравнения и обобщения, и т.д.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями);
- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам).

С точки зрения А.И. Мищенко, готовность учителя к реализации педагогического процесса представляет собой целостное состояние личности, выражающее ее общую культуру, ценностные ориентации и морально-психологическую готовность к профессиональной деятельности.

Мы склонны рассматривать готовность к профессиональной деятельности одновременно и как психическое состояние, и как качество личности.

Таким образом, проанализировав различные точки зрения и подходы понятий «готовность», «подготовка», «психологическая готовность» мы сформулировали свое определение психологической готовности. Психологическая готовность студентов к выбору эргономико-педагогических условий понимается нами как состояние (способность) личности, осуществлять психолого-педагогическую деятельность с учетом основных эргономико-педагогических

требований, что является признаком профессиональной квалификации, а также результатом целенаправленной подготовки.

В структуру данной психологической готовности входят следующие компоненты:

- положительное отношение к педагогической профессии, положительные установки на педагогическую и эргономическую деятельности учителя; стабильные профессиональные интересы; устойчивые мотивы эргономико-педагогической деятельности; осознание ответственности за ее результаты; адекватная самооценка профессионально значимых качеств личности;

- профессионально значимые знания, умения, навыки, способность их мобилизовать и активизировать; развитые педагогические способности и способности к осуществлению эргономического дизайна; самостоятельность в решении психолого-педагогических и эргономических задач;

- развитость эмоциональной, волевой, чувственной сферы; устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления.

Описанные компоненты оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **МОДЕЛЬ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

С.С.Седова, г. Шуя

### **THE MODEL OF CREATIVE ACTIVITY OF THE SUBJECTS OF VOCATIONAL EDUCATION**

S.S. Sedova, Shuya

Современный уровень организации и технического оснащения производства, науки требует от человека все более длительной, дорогостоящей и трудоёмкой процедуры овладения основами профессии.

Образование в современном мире многими исследователями видится как ключ к решению глобальных проблем, стоящих перед человечеством. И для такого понимания образования имеются веские основания, так как оно в неразрывном единстве двух своих функций - сохранения и развития - во все времена было основным хранилищем и транслятором культурных ценностей.

Образование мы рассматриваем как особую сферу созидания и самосозидания человека. На наш взгляд, созидание человека невозможно без гармоничного единства его с процессом самосозидания. Особенно это актуально для современности, так как обществу нужны свободные, творческие, духовные личности, способные не только к самосозиданию, но и к позитивному преобразованию общества.

Образование сегодня выступает и как главное средство формирования профессионализма личности и продуктивности деятельности субъекта в решении теоретических и практических, специальных и профессиональных задач, связанных с созиданием. Созидательная деятельность субъектов профессионального образования опирается на предварительную общекультурную, общеобразовательную, специальную (по конкретным областям научных и практических знаний) и профессиональную подготовку.

Созидатели – это субъекты созидательной деятельности, отдельные лица, группы, сообщества, находящиеся в определённых связях и отношениях, владеющие стратегиями в создании сложных объектов – продуктов индивидуальных или групповых усилий, получающих социальное признание.

Продуктами созидательной деятельности руководителей образовательных систем являются образовательные услуги и психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности выпускника, формируемые средствами продуктивного менеджмента.

Продуктами созидательной деятельности преподавателей профессиональных учебных заведений являются психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности выпускника, формируемые средствами научной и учебной информации и обеспечивающие ему продуктивное саморазвитие в самостоятельной профессиональной деятельности, жизни. У преподавателя главным средством развития выступают система заданий – задач, справляясь с

которыми студент продвигается к своим вершинам. Но, по справедливому замечанию Н.В.Кузьминой, это потребность каждого студента в «своих вершинах». Чтобы к ним продвигаться и руководителю, и преподавателю, и студенту необходимо представлять себе ту будущую реальность, с которой может столкнуться выпускник и в которой он должен суметь состояться.

Продуктами созидательной деятельности педагогов общеобразовательной школы являются психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности детей и подростков. Основным средством достижения конечного результата являются преподаваемые ими учебные дисциплины за отведенное на процесс обучения время.

Поступая в профессиональное учебное заведение, будущий специалист берет на себя добровольную ответственность за качество своих будущих социально значимых результатов. Мы рассматриваем профессиональное обучение студентов как подготовительный этап к их созидательной деятельности.

Главным в созидательной деятельности является конструирование будущего продукта, предвосхищение результата в его признаках, которого ещё нет. По В.Далю «Создают, мгновенно, а созидают исподволь, всё созданное – живое или бездушное. Созидание – длительное создание...». Причём, категория «образа результата» необходимая преподавателю, не меньше необходима и студенту, и руководителям образовательных учреждений.

Модель в педагогике требует доказательства и реализации в образовательном процессе на основе соединения эмпирического исследования с теоретическим. В основе модели всегда лежат данные, полученные традиционными методами. Аккумулируя их, модель объективно отражает то или иное явление или процесс. Поэтому её можно рассматривать как определённый, идеализированный образ оригинала.

В исследованиях С.И.Мещеряковой, В.С.Карапетяна, А.А.Матюшкина – Герке было показано, что применение метода моделирования в педагогике приводит к существенному повышению эффективности обучения. Понятие модели связано с теоретическим построением и осмыслением процесса или явления, выступающего предметом педагогического исследования. Г.Е.Муравьёва считает, что «...модель всегда выполняет познавательную роль, выступая средством объяснения, предсказания, эвристики...».

Особую важность для построения нашей модели созидательной деятельности субъектов профессионального обучения имеет вывод Г.К.Воеводской, к которому она пришла в результате теоретического и экспериментального исследования: продуктивность деятельности специалиста образования определяется представлением о цели и искомом результате как о тех классах специальных и профессиональных задач, которые выпускнику придётся решать самостоятельно. Поэтому в реальной деятельности основных субъектов профессионального образования имеются место три этапа:

- этап целеполагания;
- этап целеосуществления;
- этап целеутверждения.

Этап целеполагания является наиболее трудным, если принять во внимание положение советских психологов о том, что простое высказывание человека о целях его последующей деятельности недостаточно характеризует этот процесс. В реальном педагогическом процессе цель является определяющим фактором, она оказывает решающее воздействие на организацию и содержание подготовки, методов и форм обучения, подчиняя их себе. Цель есть обобщённый, предполагаемый результат труда, к достижению которого стремятся субъекты созидательной деятельности профессионального образования. Важно помнить, что цель – важнейший показатель в оценке результата деятельности, в цели заложена модель будущего.

Результаты педагогического труда сказываются не сразу. Конечный результат проявляется лишь по показателям вхождения выпускника в новую образовательную систему или производство. Специалист образования всегда видит только частичные, промежуточные результаты своей деятельности и материализованы они в мере творческой готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности, которая зависит от совместных усилий его самого, студента и его окружения, от всех субъектов образовательной системы.

Поскольку изменения в психике студентов происходят под влиянием длительных и систематических воздействий, от субъектов образовательной системы требуется умение постоянно удерживать в своём сознании образ искомого результата. Прогнозирование всегда начинается с предпрогнозной ориентации, которая включает определение объекта, предмета,

проблемы, цели и задач, методов и средств деятельности. Затем следует построение исходной (базовой) модели прогнозируемого объекта. О ведущей роли моделей в процессе обучения и развития писал Л.М.Веккер, поскольку подлинное осмысленное овладение объектом изучения и понимание его существенных отношений предполагает мысленное воспроизведение, то есть построение «работающей» модели, если на воплощённой в материальной схеме, то хотя бы в идеальной.

Этап целеосуществления характеризуется тем, что протекает в процессе решения профессиональных задач преподавателем профессионального учебного заведения и специалистами, осуществляющих общеобразовательную подготовку, специальных задач руководителями образовательной системы и учебных задач, решаемых студентами в процессе совместной учебной, трудовой и общественной деятельности.

На эффективность процесса решения задач оказывают влияние различные факторы. Опираясь на результаты исследований, В.Г.Зазыкин важнейшими общими акмеологическими факторами считает: высокий уровень мотивации, высокие личностно – профессиональные стандарты, потребность в достижении, стремление к самореализации. Общими акмеологическими факторами также являются высокий уровень профессионального восприятия, мышления и антиципации (А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина), престиж профессионального мастерства (В.Д.Шадриков).

Среди особенных акмеологических факторов В.Г.Зазыкин выделяет те, которые в конкретных видах профессиональной деятельности способствуют достижению высоких показателей, то есть то, что называется психологическими профессионально важными качествами и специальными умениями.

Единичные акмеологические факторы отражают индивидуальные проявления в деятельности и профессиональном развитии.

Стратегии достижения поставленной цели мы рассматриваем с двух точек зрения: как элемент более сложной системы деятельности руководителя, преподавателя профессионального учебного заведения и как самостоятельную систему, имеющую свой состав компонентов. В основу разработки модели созидательной деятельности субъектов профессионального образования нами положена концепция педагогической деятельности как системы и структурно-функциональный подход к ее анализу, основанные Н.В.Кузьминой и ее научной школой. Исходя из положения Н.В.Кузьминой о том, что педагогическая деятельность может быть успешной, если структура личности специалиста образования соответствует структуре деятельности, мы полагаем, что стратегии достижения поставленной субъектами созидательной деятельности цели можно представить в виде модели, включающей в единстве и взаимосвязи три основных структурных компонента: мотивационно - ценностный; интеллектуально - содержательный; организационно - деятельностный.

Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что – то понять. Только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем. Тому, чей разум бездействует, всё представляется само - собой разумеющимся. Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. Но постановка вопроса – не менее трудная, творческая задача, чем поиск ответа. Только в процессе самостоятельного размышления над учебной или жизненной задачей у студента вырабатывается метод умственной деятельности, определяется собственный стиль умственной работы, актуализируется определённый мыслительный процесс. Уча студентов думать, необходимо одновременно учить их и действовать, то есть практически осуществлять свои планы, возможные варианты решений. Как известно, определённая психологическая структура может сформироваться только в аналогичной ей по структуре деятельности. По словам К.А.Абульхановой – Славской, мысль проходит свою школу только действуя.

Целевой анализ и самооценка субъектами созидательной деятельности достигнутых результатов – важнейшие элементы этапа целеутверждения. На этом этапе уже сами руководители, преподаватели, специалисты образования и студенты сопоставляют полученные результаты с исходной целью, оценивают адекватность использованных средств условиями конкретной действительности, устанавливают степень отклонения от намеченной цели, определяют пути её коррекции в своей дальнейшей деятельности.

Источником и критерием мыслительной деятельности, а также областью для применения её результатов для студентов является производственная практика. Её особенностью является то, что студенты вводятся в круг реальных проблем профессионального труда специалиста образования,

знакомятся с реальным содержанием и объёмом его работы. В отличие от предшествующих видов практики, когда деятельность студента ограничивалась одним – двумя видами работы, в процессе производственной практики каждый студент включается во все основные виды деятельности специалиста образования. В период практики наиболее интенсифицируется профессиональное самообразование и самовоспитание будущих специалистов образования.

На период практики студенты включаются в жизнь образовательного учреждения, становятся участниками образовательного процесса. Они учатся строить свои взаимоотношения не только с учащимися, но и с педагогическим коллективом, родителями, администрацией и руководством образовательного учреждения. Всё это способствует становлению индивидуального стиля деятельности; выработке определённого отношения к окружающему миру, себе, собственной деятельности; развитию профессионального мышления; формированию исследовательского подхода к работе.

Действенность и эффективность созидательной деятельности субъектов профессионального образования во многом зависит от оценки и анализа работы на всём её протяжении, сопоставлении цели и полученного результата, выявление причин несовпадения и самокоррекция.

Результат сличения того, что предполагалось получить, и того, что получается – основа для продолжения действия или коррекции. В общей схеме функциональной системы это основное звено, где происходит сличение «модели потребного будущего» (Н.А.Бернштейн) или «образа результата действия» (П.К.Анохин).

Каждый компонент системы требует оценки результативности, а также эффективной коррекции. Предварительная оценка позволяет определить, в какой степени удалось достичь поставленной цели. Выявляются позитивные и негативные аспекты использованной технологии, варианта её реализации, а также собственной деятельности.

Таким образом, чтобы профессиональное учебное заведение функционировало продуктивно, в роли субъектов созидательной деятельности в нем должны выступать и руководители, и преподаватели, и студенты, и специалисты образовательных систем, обеспечивающих общеобразовательную подготовку.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА**

А.С. Седунова, г. Ульяновск

## **THE PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL REPRESENTATIONS IN A STRUCTURE OF THE OUTLOOK OF YOUNG SPECIALISTS**

A. S. Sedunova, Ulyanovsk

Рассматривая условия подготовки специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями, позволяющими продуктивно выполнять трудовые функции, но и нравственными качествами, определяющими актуализацию личностно-профессионального потенциала, мы приходим к необходимости анализа факторов становления профессионального мировоззрения, а также особенностей адаптации специалиста не только к условиям профессиональной деятельности, но и в профессиональной среде. В связи с современными социально-экономическими условиями для многих студентов профессиональная деятельность и, следовательно, этап адаптации к ней начинается уже на старших курсах университета. В работах по психологии личности и психологии развития (Б.Ливехуд, Э.Эриксон, Э.Ф.Зеер и др.) исследуются особенности перехода к новой социальной роли специалиста, необходимость которого сопровождается переживанием нормативного кризиса. В качестве существенных характеристик кризиса молодого специалиста авторы (Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, Е.А. Могилёвкин) выделяют следующие: несоответствие приоритетов, целей и «Я-образа» в профессии; осознание существенного разрыва между собственными возможностями и карьерными амбициями; поиск возможности к самоутверждению, саморазвитию личности в профессии,

интеграции в профессиональное сообщество. Результат разрешения кризиса – профессиональное самоопределение – является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности.

Таким образом, осознание степени адекватности–неадекватности представлений о своих профессиональных возможностях и достижениях, расширение ролевого репертуара молодого специалиста способствуют положительному разрешению кризиса профессиональной адаптации, открывают новые возможности для перспективного целеполагания, самоопределения, рефлексии направлений профессионального и личностного развития. В исследованиях личностно-профессионального развития предложены идеальные модели специалиста, основанные на применении профессиографических схем. Однако практическая реализация идеальной модели предполагает решение задач выявления и применения психологических закономерностей развития профессионального мировоззрения молодого специалиста в условиях многонациональной культуры. В нашем исследовании ставилась задача сравнительного анализа структуры профессионального мировоззрения молодых специалистов, а также анализа роли акмеологических инвариантов профессионализма и профессиональной среды в формировании профессиональных представлений.

Обращаясь к структуре профессионального мировоззрения, отметим, что в целом мировоззрение представляет собой ядро индивидуального образа мира, содержащее структурированные представления об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество и человек, а также о характеристиках идеального, совершенного мира, общества и человека (Д.А. Леонтьев, 2000). Согласно Д.А. Леонтьеву, в структуре мировоззрения рассматриваются четыре аспекта: содержательный, отражающий эксплицитные или имплицитные предпосылки представлений; ценностный, характеризующий систему идеалов; структурный, определяющий особенности психологической организации отдельных представлений и функциональный аспект, под которым подразумевается степень и характер влияния мировоззренческих структур на восприятие и осмысление человеком действительности и его поступки.

Сегодня, говоря о **профессиональном** мировоззрении, его часто отождествляют с профессиональным самосознанием, субъективной картиной профессиональной деятельности и даже индивидуальным стилем деятельности (Рыбин С.Ю., 2001; Парыгин Б.Д., 1971; Брагина В.Д., 1976; Климов Е.А., 2003; Гаврилов Е.В., 2006 и др.). Кауров А.С. в качестве признаков профессиональности мировоззрения рассматривает: во-первых, его базовую структуру – ценности и идеалы, которые поддерживаются определенной профессией, – во-вторых, активную жизненную позицию, установку на труд как на средство самореализации.

Особенности профессионального мировоззрения включают не только отражение внешних, объективных условий профессиональной деятельности, но и представления о субъективных качествах, специфика которых проявляется в реальных ситуациях профессиональной деятельности и общения. Понятие «профессиональное мировоззрение» в психологической науке и практике применяется гораздо реже, чем категории «профессиональное самосознание» и «профессиональная Я-концепция». Тем не менее, образ мира является необходимым компонентом профессиональных представлений. Образ субъекта, в том числе субъекта профессиональной деятельности, рассматривается Е.А.Климовым как компонент образа мира. В работах А.К.Марковой процесс осознания норм, правил, модели своей профессии как эталонов для осознания своих качеств рассматривается в качестве одного из компонентов профессионального самосознания, в котором закладываются основы профессионального мировоззрения. Благодаря развитию профессионального мировоззрения складывается личная модель профессионала, на которую специалист будет ориентироваться в своём профессиональном развитии, в профессиональной деятельности и общении. Процесс развития профессионального мировоззрения интегрирован с развитием самосознания и самопознания субъекта, составляющей частью которого является формирование профессиональной Я-концепции (В.В.Столин, 1983; В.Г.Маралов, 2002; С.Т.Дженарьян, 2007). Авторы выходят на уровень анализа влияния условий культуры, профессиональной среды на развитие профессиональных представлений специалиста.

Большое значение имеет разработка диагностического арсенала, которая продолжается в настоящее время учёными. С.А.Анисимов, А.А.Деркач показывают возможности интеграции методологии смежных наук для решения важнейших акмеологических задач с целью получения новых знаний о достижении работником вершин профессионального мастерства. В частности, методом, позволяющим отразить основные закономерности функционирования изучаемого



феномена в многообразии его системных связей и характеристик является метод моделирования. В модели специалиста отражаются объём и структура профессионально-деятельностных и профессионально-личностных качеств, в совокупности характеризующих человека как члена общества (А.А.Деркач, А.К.Маркова, В.А.Толочек). Опыт обобщения современного знания о методе представлен в работе В.В.Никандрова. Прогностический и развивающий потенциал моделирования широко используется в психологической теории и практике.

В нашем исследовании применялся комплексный подход, с применением методов моделирования, экспертной оценки и диагностических срезов. Возможности прикладного исследования с целью моделирования профессиональных ситуаций различного уровня сложности заинтересовали нас в контексте поиска эффективных методов развития профессионального мировоззрения молодых специалистов.

Моделирование профессиональных ситуаций различного уровня сложности методически наиболее соответствует современному прикладному варианту проблемного обучения – так называемому case-study, или кейс-методу, сутью которого является решение проблемных ситуаций, в том числе с использованием элементов ролевой игры, метода проектов и др. В исследовании нами применялся модифицированный вариант технологии А.Гуревич по составлению кейсовых сценариев. Для разработки сценариев, позволяющих моделировать типовые проблемные профессиональные ситуации различного уровня сложности, использовались результаты сравнительного анализа опроса специалистов-экспертов с различным стажем профессиональной деятельности.

На первом этапе были выделены следующие психолого-акмеологические особенности профессиональных представлений в структуре мировоззрения молодого специалиста: представления о профессиональной деятельности (требованиях, которые предъявляются к профессионально-важным качествам специалиста) должны иметь качественную специфику в зависимости от рода деятельности и профессионального опыта, представления о типовых проблемных ситуациях могут иметь специфику в зависимости от индивидуально-личностных характеристик и опыта работы, а также уровень оценки поликультурной среды предприятия на примере показателей социально-трудовой активности может определяться различными факторами: социальными, личностными, этническими. Требования профессиональной деятельности к профессионально-важным качествам специалиста и представления о типовых проблемных ситуациях оценивались экспертами по 11 базовым показателям ПВК, включавшим: attentionные, перцептивные, мнемические, моторные, сенсорные, имажинитивные, мыслительные, эмоциональные, волевые, речевые, коммуникативные качества. Сравнительный анализ оценок экспертов с помощью методов логического анализа и математической статистики (критерий для независимых выборок Манна-Уитни) показали значимость различий в оценке молодыми специалистами (стаж от нескольких месяцев до 3 лет) роли моторных навыков по сравнению со специалистами со стажем (от 8 лет и выше) для профессий типа «человек-техника»; перцептивных способностей и наблюдательности для профессий типа «человек-человек». В ответах «опытных» специалистов отражается профессиональная специфика: эксперты технических специальностей подчёркивают значение перцептивных и коммуникативных качеств, специалисты в сфере «человек-человек» – роль когнитивных способностей, способности к саморегуляции, рефлексии и творческие способности.

Результаты первого этапа исследования позволили сделать следующие выводы: во-первых, в представлениях экспертов о главных направлениях развития профессионально-важных качеств молодых специалистов отражены основные компоненты образа «Я-профессионал» и эталонной модели профессионала. Рассмотренные выше различия позволяют сделать вывод о переоценке молодыми специалистами роли оперативных компонентов деятельности (моторных навыков, перцептивных способностей, наблюдательности и т.д.) по сравнению со специалистами со стажем. Характеристики, которые подчёркивают «опытные» эксперты, наиболее близки по содержанию к акмеологическим инвариантам профессионализма (согласно определению В.Г.Зазыкина): интеллектуальные, коммуникативные качества, способности к саморегуляции, рефлексии и творческие способности.

Во-вторых, результаты количественного анализа ответов экспертов позволили выявить особенности оценки типичных проблемных ситуаций в процессе профессиональной деятельности. Независимо от типа профессиональной деятельности, к ним относятся ситуации профессионального общения, навыки решения конфликта, способность к организации условий труда и самоорганизации. Отметим, что молодые специалисты чаще выделяют такие проблемные

ситуации как монотонность профессионального труда, зависимость от отношения руководства и низкий уровень оплаты труда. Анализ показал также неравномерную дифференцированность профессиональной специфики в зависимости от индивидуальных особенностей и профессионального опыта.

По результатам анализа была составлена первичная база данных типовых проблемных профессиональных ситуаций. Уровни сложности ситуаций выделены на основе следующих критериев: частота возникновения, субъективная оценка уровня сложности экспертами, степень опасности ситуации. Кроме того, было введено дополнительное разделение ситуаций по основным причинам и качествам, необходимым для решения проблемы: расширение профессиональной компетентности; повышение уровня коммуникативной компетентности; обучение саморегуляции (волевой контроль, целеполагание, самоорганизация, эмоциональная саморегуляция и т.д.).

Особенности оценки поликультурной среды предприятия рассматривались на примере показателей социально-трудовой активности по методике Ю.П.Платонова. Особый интерес представлял национальный фактор, поскольку на специфику представлений могли повлиять и этнические особенности мировоззрения. В исследовании добровольно приняло участие 138 молодых специалистов муниципальных предприятий города Ульяновска мордовской (1%), татарской (10%), чувашской (4%), украинской (1%), и русской (84%) национальности. Гораздо более широким по национальному составу является список национальностей, с которыми молодые специалисты сталкиваются в постоянной профессиональной деятельности: были названы представители русской, татарской, чувашской, мордовской, еврейской национальностей, что характеризует региональную специфику. Кроме того, в процессе работы молодые специалисты сотрудничают с представителями Восточной Европы (поляками, венграми, украинцами) – 16%, Западной Европы (немцами, прибалтами) – 4%, США – 1%, Азии (адыгейцами, казахами, узбеками, киргизами, уйгурами) – 7 %. Испытуемые отдельно оценивали показатели уровня социально-трудовой активности для представителей каждой из указанных ими национальностей. Результаты исследования отчасти подтвердили эмпирические данные И.В.Михайловой о связи между особенностями национальной идентичности и атрибутивными процессами, в частности, субъективным благополучием. Кроме того, сравнительный анализ оценок испытуемыми социально-трудовой активности коллектива показал, что представители различных национальностей более высоко оценивают коллег своей этнической группы, но в пределах среднего, нормативного уровня, и демонстрируют этническую толерантность в профессиональной сфере.

Дальнейшее направление исследований заключается в исследовании на экспериментальном уровне роли каждой группы факторов – социальных, личностных, этнических – в формировании профессиональных представлений и развития профессионального мировоззрения молодого специалиста. Одним из направлений практического применения результатов может стать разработка программ психологического сопровождения развития профессиональных представлений молодых специалистов. В качестве метода, позволяющего актуализировать развитие профессиональных представлений в процессе психологического сопровождения молодых специалистов нами рассматривается моделирование профессиональных ситуаций различного уровня сложности. Эта задача была реализована в рамках тренинга «Развитие профессиональных представлений» для студентов старших курсов и молодых специалистов, основные задачи которого включали: актуализацию компонентов Я-концепции, связанных с представлениями о своих профессиональных целях, ценностях, потенциальных и актуальных характеристиках; расширение ролевого репертуара, навыков принятия решения и поведения в типовых проблемных ситуациях; обучение основным стратегиям самопрезентации. Применение моделей ситуаций позволяет не только отработать профессиональные навыки и умения, но и отразить многовариантность ряда профессиональных решений, научиться соотносить индивидуальные запросы с профессиональными нормативами и условиями эффективного достижения значимого результата деятельности.

В качестве резюме сформулируем актуальные задачи психолого-акмеологического сопровождения развития профессионального мировоззрения молодых специалистов на этапе профессиональной подготовки: во-первых, выявление профессионального потенциала молодых специалистов, в том числе личностных и адаптивных особенностей, основных проблемных зон в адаптации к профессиональной деятельности и профессиональному общению. Во-вторых, разработка и апробация системы методов для формирования стилевых параметров деятельности в процессе обучения многовариантному решению типовых профессиональных ситуаций и для

формирования системы профессиональных представлений с учётом выявленных психолого-акмеологических особенностей студентов и молодых специалистов.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕЗАДАПТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ КРУПНОГО ГОРОДА**

Н.Ю. Сидельникова, В.В. Глебов, М.Н. Даначева, М.А. Рязанцева, В.А. Назаров, г. Москва

## **PSYCHOLOGO- ACMEOLOGICAL SUPPORT ADOLESCENTS WITH MALADAPTIVE BEHAVIOR IN BIG CITY**

N.Yu.Sidelnikova, V.V.Glebov, M.N.Danacheva, M.A.Ryazantceva, V.A.Nazarov, Moscow

Неуклонный рост числа детей с проблемами дезадаптации связан как с социально-экологическими проблемами большого города, так и с проблемами формирования личности, носящими глубоко индивидуальный характер. В связи с этим поиск комплексных подходов, нацеленных на развитие подростком адекватных поведенческих паттернов, систематической работе над собой, рефлексивного отношения к собственной личности является сегодня перспективным направлением в образовательной системе России и коррекционной работе с детьми (Кузьмина Н.В., 1966; Борисова Е.М., 1997; Деркач А.А., 1998; Зыбкин В.Г., Маркова А.К., 2000; Вершловский С.Г., 2007; Бодалев А.А., 2007; Змановская Е. В., Рыбников В. Ю., 2010; Менделевич В. Д., 2007,2010 и др.).

Изучение труднодоступной официальной информации по средним школам Москвы и собственные проводимые исследования в разных школах столицы показывает: за последние 10 лет в несколько раз увеличилось число подростково-молодежных объединений с асоциальной и агрессивной направленностью (Парфенов Ю.А., 2010).

Поэтому есть существенная необходимость в исследовании адаптации детей и подростков на которые воздействуют комплекс негативных психосоциальных и экологических факторов. В рамках таких исследований значительный научно-практический интерес представляет психолого-акмеологический анализ трудового воспитания как фактора подростковой социализации. Социализация посредством трудового воспитания призвана сочетать воспитательное значение труда с мероприятиями, обеспечивающими приобретение или пополнение общеобразовательных знаний и профессиональных навыков у подростков с поведением.

Трудовой аспект рефлексивно-акмеологического подхода позволяет рассматривать трудовое воспитание подростков с дезадаптивным поведением как единый процесс с умственным и нравственным развитием, включающий следующие моменты: привитие с детских лет трудовых навыков, трудолюбия, уважения к работающему человеку и результатам его труда; воспитание чувства ответственности за общее дело, коллективизма, сознания общественного долга, сознательного отношения к трудовой дисциплине, неприятие и искоренение эгоизма.

Выбор методов исследования, с помощью которых нами были получены результаты, определялся характером исследовательских задач. Поэтому приоритет был отдан тем психологическим тестам, которые положительно зарекомендовали себя при обследовании различных контингентов подростков. Из эмпирических методов для решения конкретных задач исследования применялись следующие их разновидности: опрос (анкетирование, интервью, беседа), психологическое тестирование, наблюдение, анализ результатов деятельности, экспертная оценка, математико-статистические методы обработки полученных эмпирических данных.

Для реализации поставленных задач нами было проведено комплексное исследование (2007-2010 гг.), которое включало теоретический анализ отклоняющегося поведения, психодиагностическое обследование детей и подростков с дезадаптивным поведением, которые приобретали трудовые навыки в лагере труда и отдыха. Психологическое обследование проводилось с соблюдением требований профессиональной психодиагностики. Использовались групповая (личностные опросники, опросники для изучения эмоционально-волевой и мотивационной сферы и др.) и индивидуальная (беседа, экспертные оценки и др.) формы обследования.

Для оценки информативности психологических экспресс-тестов и разработки

математической модели прогнозирования реабилитационного потенциала было выполнено психологическое тестирование 140 подростков (в возрастном диапазоне 8-16,1±1,5 лет) с дезадаптивным поведением с помощью экспресс-тестов для оценки самочувствия, активности и настроения (САН), реактивной и личностной тревожности (РТ и ЛТ) и основных личностных свойств (FPI).

Показано, что на поведение детей и подростков существенный отпечаток накладывают устойчивые психологические качества, например характер; именно он определяет отношение детей к окружению, что реализуется в поведении, к себе и к порученному делу. Кроме того, на самореализацию подростков и их отношение к жизни, существенное влияние оказывает мотивация, определяющая направление его развития в сторону неудачи или же успешности. Исходя из этого, мы исследовали характерологические особенности (методика 16-ФЛЮ Кэттелла, форма С), превалирующие психические свойства и состояния (методика FPI), акцентуации характера (методика К.Леонгарда-Х.Смишека) и мотивацию достижения (методика Мехрабиани) у подростков с различными типами поведения.

Исследование показало, что подростки с дезадаптивным поведением, по сравнению с подростками с нормативным типом поведения, имеют достоверно более высокие показатели по факторам F (беспечность), I (мягкость), L (подозрительность), M (мечтательность), O (тревожность), Q4 (напряженность), а также достоверно более низкие показатели по факторам A (общительность), B (интеллектуальность), C (эмоциональная уравновешенность), G (нормативность поведения), Q3 (самоконтроль).

Таким образом, дети и подростки с дезадаптивным поведением имеют следующие черты характера: они обладают богатым воображением, погружены в себя, склонны не обращать внимания на практически важные вещи и дела; не сдержаны в поведении; напряженные, взвинченные, беспокойные, раздражительные и нетерпеливые, импульсивные и беспечные. У них часто преобладает пониженное настроение, снижен уровень абстрактного мышления. Обладают низким самоконтролем, у них недостаточный уровень интеграции и обдуманности поведения. Они плохо организованы, часто не доводят дело до конца. Склонны не считаться с общепринятыми нормами. Часто следуют своим побуждениям. Подчиняются собственным страстям. Склонны к ипохондрии.

Дети и подростки с дезадаптивным поведением обладают достоверно более высокими уровнем невротизма ( $p < 0,05$ ), физической агрессивности ( $p < 0,05$ ), раздражительности ( $p < 0,05$ ), экстравертированности ( $p < 0,05$ ) и эмоциональной лабильности ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, подростки с дезадаптивным поведением имеют тенденции к невротическим реакциям, агрессивны, раздражительны, они более экстравертированы; для них характерны частые колебания настроения, повышенная возбудимость. Подростки с нормативным типом поведения менее подвержены невротическим срывам, умеют сдерживать свои агрессивные и раздражительные, более интровертированы, умеют владеть собой.

Анализ акцентуаций характера в группах подростков с различными типами поведения показал следующее Подростки с нормативным типом поведения имели достоверно более низкие показатели по следующим шкалам методики К.Леонгарда-Х.Смишека – демонстративности, педантичности, застревания, возбудимости, гипертимности и аффективности (при  $p < 0,05$  по всем перечисленным шкалам).

При этом важно отметить, что акцентуация характера (в легкой степени) в группе подростков с нормативным типом поведения отмечалась лишь по следующим шкалам: демонстративность, застревание, дистимность, циклотимность, эмотивность. В группе же подростков с делинквентным поведением акцентуации характера носили более выраженный характер и отмечались по шкалам демонстративности, застревания, гипертимности, циклотимности, аффективности и эмотивности. Таким образом, подростки с нормативным типом поведения, по сравнению с группой подростков с дезадаптивным поведением, отличаются меньшей демонстративным поведением, они более гибки в поведении, менее импульсивны, контролируют свои влечения, активны и более эмоционально устойчивы.

Эти данные указывают на необходимость целенаправленного развития всех компонентов структуры личности подростка как важного фактора успешности социально-психологической адаптации.

## ВЫВОДЫ

1. На основании принципов системности и комплексности есть возможность психолого-акмеологического сопровождения детей подростков с дезадаптивным поведением. Результаты

исследования позволяют рекомендовать проведение социализации детей и подростков, профилактику дезадаптивности на основе социально приемлемой деятельности в однородном подростковом коллективе с учетом социальных (состав семьи, жилищные условия, возможность заниматься полезным делом), индивидуально-психологических (характер, мотивация, ценностные ориентации) и социально-психологических (межличностные отношения и конфликтность поведения) показателей.

2. Психолого-акмеологическое сопровождение реабилитации, развития и социализации подростков с дезадаптивным поведением, создание социально-педагогических условий для его профилактики, обеспечивает последовательное прохождение подростками основных этапов сопряженных процессов развития и социализации на основе использования акметехнологического обеспечения процесса развития детей подростков на базах лагерей труда и отдыха.

3. Для оценки результатов сопровождения необходимо использовать психолого-акмеологические технологии экспертной и психодиагностической диагностики, предусматривающие анализ ее уровней, критериев, компонентов, а также определение преобладающих психических состояний и свойств подростков с дезадаптивным поведением, включая анализ их мотивации, характерологических особенностей личности, отражающих интеллектуальные, коммуникативные, ценностно-смысловые и эмоционально-волевые качества с помощью информативных психологических тестов.

4. Для комплексной профилактики дезадаптивного поведения детей и подростков, а также социально-психологической адаптации целесообразно использовать опыт психолого-акмеологического сопровождения в лагере труда и отдыха, которое позволяет содействовать развитию компенсаторно-приспособительных механизмов психики детей и подростков с различными формами дезадаптации, обосновывать индивидуально-ориентированные психокоррекционные и реабилитационные программы с целью быстрой социально-психологической адаптации данной детской популяции.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ**

Ю.В. Синягин, М.Н. Судаков, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF WILL OF THE HEAD**

Y.V. Sinyagin, M.N. Sudakov, Moscow

Статья подготовлена в рамках выполнения НИР «Исследование детерминант формирования индивидуальной жизненной стратегии личности в образовании и карьере» в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. г/к № П642 от 10.08.2009 г.

Проблема воли, произвольной и волевой регуляции поведения человека и деятельности давно занимает умы ученых, вызывая острые споры и дискуссии. При этом в настоящее время многие ученые заявляют о неудовлетворительном состоянии проблемы воли в современной психологии.

Основанием для понимания исследуемого нами феномена воля является акмеологический принцип развития. Акмеологический подход рассматривает развитие на протяжении всей жизни человека. В силу этого он опирается на те психологические концепции личности, которые связывали и развитие, и саму сущность личности с масштабом времени и пространства всего жизненного пути личности. Данный принцип имеет важное значение, так как позволяет исследовать волевые проявления руководителя не сами по себе как некий психологический факт, а в контексте продвижения руководителя в индивидуальном жизненном и профессиональном пространстве со всеми присущими ему акмеологическими и иными особенностями, а также в контексте реализации некой особой, присущей конкретному человеку логики собственного жизнеосуществления как стратегической линии, а возможно, цели (или вершины) развития.

На протяжении многих лет существуют споры, которые ведут отечественные и зарубежные ученые по поводу наличия или отсутствия связи воли с другими психологическими феноменами, в частности, с мотивацией. Считаем, что наряду с этими категориями, при исследовании воли как

акмеологического ресурса следует также рассмотреть категорию «сила личности», которая также характеризует способность человека преодолевать препятствия различного рода в процессе своей жизнедеятельности. Считаем, что все три категории должны быть рассмотрены в их логической взаимосвязи, несмотря на то, что каждая из них может являться предметом для отдельного исследования. Однако, мы будем полагать, что все названные категории имеют отношение к одной и той же проблеме, которую исследователи обозначают как психология произвольного (волевого) управления поведением и деятельностью человека.

Изучая волевые особенности личности руководителя, целесообразно, на наш взгляд, ориентироваться на научно-исследовательские возможности ресурсного подхода.

Толковые словари объясняют слово ресурс как все, что необходимо человеку для достижения цели, для удовлетворения собственных потребностей и потребностей субъектов (объектов) внешней среды. В толковом словаре Д. Ушакова мы находим наиболее точное в нашем контексте объяснение: ресурс – средство, к которому обращаются в нужном случае; запас или источник средств. Если под «нужным случаем» понимать стремление человека к достижению поставленной цели, то можно допустить возможность причисления волевых проявлений личности к категории средств, необходимых для достижения этой цели. Тогда становится возможным ввести понятие волевого ресурса личности. Задавая акмеологический вектор данному теоретическому конструкту, будем рассматривать его в качестве средства (акмеологического фактора), способствующего движению руководителя к личностным, профессиональным и управленческим вершинам. Таким образом, вводится новое научное понятие – акмеологический волевой ресурс руководителя (Ю.В. Сиягин, М.Н. Судаков).

Акмеологический волевой ресурс обладает всеми характеристиками, свойственными другим акмеологическим ресурсам (общее), а также специфическими характеристиками, отличающими его от других ресурсов личности (особенное) и уникальными характеристиками, зависящими от индивидуальных особенностей конкретного человека (единичное).

В основе создания акмеологической модели развития волевой сферы руководителя лежит представление о сущности и специфике акмеологического волевого ресурса. Введение в научный контекст данного понятия, по нашему мнению, существенно расширяет исследовательские возможности и позволяет говорить не столько о самом процессе произвольной регуляции поведения и деятельности руководителя, сколько планировать, развивать и прогнозировать развитие волевого ресурса, то есть задать процессу наращивания волевых ресурсов акмеологический вектор и рассматривать данный процесс не с точки зрения саморазвития и самосовершенствования самих по себе (например, как укрепления «силы воли»), а способствовать поиску такой формы существования личности, при которой развитие волевого ресурса способствует оптимальному вхождению руководителя в организационно-управленческую среду, более того, способствует реализации задач, имеющих важное социальное значение.

Как уже упоминалось, при исследовании воли в качестве акмеологического ресурса руководителя необходимо опираться на совокупность следующих психологических феноменов: собственно воли, мотивации достижения и силы личности. Можно предположить, что только оптимальное сочетание всех трех составляющих позволяет говорить о высоком уровне развития акмеологического волевого ресурса руководителя, в то время как недостаточный или низкий уровень развития хотя бы одной из таких составляющих является основанием предполагать наличие некоторых проблем в развитии волевого ресурса. В частности, можно выделить руководителей, у которых такие компоненты как воля и мотивация достижения находятся на достаточно высоком уровне развития, а сила личности на недостаточном или низком. То есть руководитель довольно успешно умеет разрешать внутриличностные конфликты, стремится к личностному и профессиональному развитию, при этом в отношении социального взаимодействия он испытывает определенные, а иногда и значительные, трудности, не достаточно владеет способами конструктивного взаимодействия и разрешения межличностных конфликтов, стремится избегать их.

Управленцы такого типа предпочитают, особенно с возрастом, руководить небольшими коллективами, зачастую обладающими автономией (например, находящимися на хозрасчете) в структуре большой организации. Они не стремятся к открытию собственного бизнеса, так как это требует значительных социальных контактов. Волевая регуляция людей подобного склада направлена внутрь, на преодоление собственных ограничений и достижение персонального результата.

Сильная сторона таких руководителей заключается в том, что благодаря стремлению к профессиональному саморазвитию и персональным достижениям, они становятся признанными авторитетами в своей области, обладают разнообразными знаками отличия (звания, награды и другие регалии). Для организации это особенно ценно в плане создания и поддержания своего имиджа.

Второй тип - руководители, у которых такие компоненты как мотивация достижения и сила личности находятся на достаточно высоком уровне развития, а воля на недостаточном или низком. То есть руководитель обладает способностью преодолевать сопротивление внешней среды, имеет высокие цели и стремится к достижению результатов, но слабо способен разрешать внутриличностные конфликты, не обладает в достаточной степени навыками самоанализа. Сфера его интересов практически всегда лежит «за пределами» его самого, он не стремится к персонифицированным достижениям, при этом активно реализует интересы коллектива или идеи вышестоящего руководства.

Сильная сторона таких руководителей характеризуется тем, что их эффективность максимальна в ситуациях открытия нового дела, решении организационных вопросов, мобилизации усилий всего коллектива на достижение общей цели. Одно из главных преимуществ таких руководителей заключается в их способности эффективно выдерживать высокий уровень конкуренции.

Наконец, еще один тип - руководители, у которых такие компоненты как воля и сила личности находятся на достаточно высоком уровне развития, а мотивация достижения на недостаточном или низком. То есть руководитель обладает способностью разрешать внутриличностные конфликты, преодолевать сопротивление внешней среды, но практически не заинтересован в достижении результатов. Причем, в крайнем варианте незаинтересованность в достижениях присутствует во всех сферах – и профессиональной, и управленческой, и личной. Однако совершенно необязательно это является свидетельством кризиса или апатии, возможно, такой человек, и как руководитель, и как личность находится в определенной зоне комфорта, выход за пределы которой на данный момент крайне нежелателен и волевое усилие в таком случае направляется на приведение внешних и внутренних раздражителей в привычное русло.

Сильная сторона таких руководителей заключается в том, что он способен вернуть организационную систему к стабильности, например, после реорганизации, смены высшего руководства или других подобных ситуаций, влекущих за собой ту или иную степень нестабильности. Также подобный тип руководителя способен достаточно быстро и качественно «освоить» доверенное ему пространство, создать комфортную обстановку. Такие руководители чаще всего бывают эффективны в структурах, ориентированных на процесс больше, чем на результат. Следует также добавить, что руководители такого типа умеют оптимизировать производственный процесс таким образом, чтобы сделать его наиболее оптимальным с точки зрения расхода ресурсов и это можно рассматривать в качестве достижения. Правда существует и обратная сторона «медали» – оптимизация может быть односторонней, обеспечивая комфорт самого лишь руководителя, а не окружающих его людей.

Исследование воли как акмеологического ресурса руководителя представляется нам весьма перспективным направлением, полученные результаты могут служить основой создания программ диагностики и развития акмеологического волевого ресурса личности, что, безусловно, окажет позитивное влияние на повышение управленческой эффективности и конкурентоспособности руководителя.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭКОЛОГИИ БОЛЬШОГО ГОРОДА**

Е.А. Сошников, А.Ю. Сидельников, В.В. Глебов, Е.В. Аникина, Н.Ю. Я.В. Кузьмина,  
Г. Москва

### **THE ACMEOLOGICAL APPROACH IN STUDYING OF HUMAN ADAPTATION IN THE ECOLOGY CONDITIONS OF BIG CITY**

E.A. Soshnikov, A.Yu. Sidelnikov, V.V. Glebov, E.V. Anikina, N.Yu. Dmitrieva, Ya.V. Kuzmina,  
Moscow

Качество, продолжительность жизни, адекватные механизмы адаптации человека и полноценное развитие личности и его потомков будет сильно зависеть от экологического окружения дома или квартиры, а также от сопутствующих экологических факторов: техногенного электромагнитного загрязнения, проходящих рядом автодорогах, бывших свалках, качестве питьевой воды и воздуха, правильного расположения внутри квартир бытовых приборов, предпочтительной одежды и т.д.

Акмеологический подход в изучении адаптации личности в условиях экологии большого города позволяет комплексно рассматривать развитие индивида, решать многие сложные вопросы, которые порой сложноразрешимы для многих дисциплин в частном подходе.

В первую очередь это связано с тем, что в современном мегаполисе развитие технологий и изменение быта происходит быстрее, чем человек успевает приспособиться к этим изменениям среды своего обитания, что, в конечном счете, приводит к дезадаптации и различным заболеваниям. На сегодняшний день во многих мировых классификаторах насчитывается более шести тысяч нозологических форм болезней, причем более 80% из них являются производными от экологического напряжения.

Негативные антропогенные факторы города воздействуют не только на экосистемы, но и способствуют снижению психосоматического здоровья на индивидуальном и популяционном уровнях, что ведет к росту специфической патологии и появлению новых форм болезней, в итоге к снижению адаптационного потенциала человека. Особенностью экологических проблем, воздействующих на здоровье человека является то, что они способны поражать выборочную часть популяции (например, детей и стариков), задевая одних ее членов и не касаясь других, живущих и работающих рядом.

При воздействии единичного внешнего стресс фактора, превышающего пороговый уровень реакции организма, наблюдаются следующие этапы развития адаптационного процесса человека:

- «аварийный» – этап, когда в начале действия будь то физиологический или патогенный фактор включаются висцеральные системы: кровообращение и дыхание. Безусловно, эти реакции регулирует центральная нервная система с широким вовлечением гормональных факторов. На этом этапе происходит активация симпатико – адреналовой системы и организм работает в режиме повышенного потребления энергии и «опережающего» возбуждения. В аварийной фазе наблюдается изменение показателей в деятельности различных систем организма, происходит компенсация и попытка восстановления адекватного состояния организма с превышением оптимально-необходимого количества энергии, с запасом возможностей направлений дальнейшего развития. На данном этапе работа биологической системы человека осуществляется в режиме хаотического поиска оптимального, при этом, не затрагивая тканевые и молекулярные процессы в клетках. Аварийная фаза протекает на фоне повышенной эмоциональности;

- «переходный»- этап, который характеризуется уменьшением общей возбудимости центральной нервной системы и формированием функциональных систем, которые обеспечивают адекватное управление адаптационным процессом. При этом происходит общее снижение работы функциональных систем и интенсивность гормональных сдвигов, участвующих в адаптационном процессе. Именно на этом этапе происходит перестройка тех органов и систем на тканевом уровне, которые важны для оптимального и адекватного существования в новых условиях функционирования;

- «устойчивой адаптации» или этап резистентности организма. Этот этап характеризуется изменениями на уровне деятельности тканевых клеточных мембранных элементов, который обеспечивает новый уровень устойчивого состояния биосистемы (гомеостаз). На этом этапе практически все вспомогательные системы к этому моменту функционируют практически в



первоначальном режиме. Биологическая система человека приобретает неспецифическую и устойчивую резистентность.

В свете акмеологического подхода адаптацию личности в условиях экологии большого города можно рассматривать в двух аспектах. В одном из них приоритет отдается влиянию «биологического» направления, где значимыми факторами развития индивида является материальная основа психики индивида, с ее типом нервной системы, локусом контроля, антропометрические особенности и т.д. Другое направление преимущество отдает «социальному» в человеке, в котором преобладающее воздействие отдается факторам социальной среды.

Исследование личности в первую очередь связывают с изучением возрастных аспектов развития человека. Например, с позиций онтогенеза в психопедагогике объектом исследований развития личности преимущественно являются дошкольники, школьники и учащаяся молодежь. Акмеология зрелой личности часто рассматривает комплексные условия раскрытия и адекватной адаптации работающего населения.

С позиции развития индивида жизненный путь человека следует рассматривать не только с позиций возрастной, но обязательно и личностной периодизации, где с позиции акмеологии огромное значение имеет комплексная (социальная и биологическая) зрелость личности. Такая зрелость позволяет данной личности, становится хозяином своего жизненного пути за счет развития определенных личностных качеств, раскрытия и реализации личностного потенциала.

С акмеологической точки зрения такая позиция хорошо описана русским исследователем А. Ф. Лазурским, который подчеркивал, что важно в человеке «богатство личности», то есть разнообразие и сложность психических явлений и способностей индивида. Под развитием личности русский ученый понимал «максимум развития способностей и дарований, обогащения их», таким образом, подчеркивал равноправие приобретенного и потенциального.

Однако на богатство личности значимое воздействие оказывает и окружающая среда, особенно в свете резкого нарастания ухудшения экологической обстановки в больших городах. Ведь главной особенностью проживания индивида в современном мегаполисе является постоянная подверженность биологической системы комплексным мультистрессовым психологическим, социальным и технологическим воздействиям, что усиливает их отрицательные воздействия.

На основании многочисленных исследований Всемирной организации здравоохранения показано, что в совокупном влиянии на здоровье населения образу жизни отводится 50%, среде обитания – 20%, наследственности – 20%, качеству медико – санитарной помощи – 10%. Проживание в мегаполисе, который одновременно является и образом жизни, и средой обитания и в суммарном итоге составляет 70% совокупного влияния.

Поэтому уровень нагрузки на жителя большого города по каждому из этих факторов гораздо больше, а степень защиты - значительно меньше, что очень сказывается на профессионализме и адаптационном механизме зрелой личности.

Рассматривая профессионализм зрелой личности нельзя не отметить, особенно в условиях больших городов проблему акцентуированных личностей, в которой акцентуация человека рассматривается как выход личностного качества или характерологической черты за пределы условной нормы в социуме. С такими личностями (акцентуированными) действительно очень трудно общаться, взаимодействовать и работать. Они постоянно требуют особого внимания и отношения.

Поэтому необходим взвешенный подход в профессиональной и личностной адаптации человека. Например, если у конкретного индивида акцентуации не компенсируются и они не имеют социально негативной направленности на общество, при этом человек такого склада может сознательно контролировать себя важно найти для такой акцентуированной личности тот вид профессиональной деятельности, в которой данная акцентуация будет являться профессионально важным качеством. Исследования как у нас в стране, так и за рубежом показывают, что умеренно выраженная акцентуация, имеющая социальную и конструктивную направленность, в большинстве случаев становится психологическим и профессионально важным качеством, помогающим добиться успеха в образовании и профессиональной деятельности. Например, среди истероидов в школе многие учащиеся социально адаптированы, хорошо учатся, в профессиональной сфере многие становятся блестящими видными общественными и политическими деятелями. При педантичности личность будет действовать очень эффективно, выполняя контрольные функции. В случае адекватной маниакальности, люди такого плана за счет реализации мощного настроя и волевого потенциала удается менять крайне устойчивые

негативные ситуации, разрешать сложные противоречия в группе. При адекватной шизоидности человека находятся и решаются новаторские идеи.

Главное, чтобы такая личность в условиях мегаполиса смогла найти свое место в огромном профессиональном мире.

Важность в акмеологическом подходе в изучении адаптационного развития человека является вопрос самоактуализации и самореализации личности, который в условиях мегаполиса должны сочетаться с ее адаптацией, индивидуализацией и интеграцией. Самоактуализация и самореализация обладают определенным сходством с процессами индивидуализации человека, цель которой является гармоничное развитие личности за счет профессиональных, личностных или духовно-нравственных достижений. По мере такого комплексного развития растет целостность и интегративность личности в обществе, накапливаются и реализуются новые потенции, расширяются и углубляются связи личности с окружающим миром, формируется понимание неразрывного единства Природы и Человека.

Важной составной частью динамики адаптационного процесса человека в акмеологическом подходе является отношение к потенциальному и актуальному личности, в которой развивается индивид. Напомним, что к сфере потенциального относятся:

- природные особенности человека;
- психологические и психофизиологические особенности человека;
- творческие, интеллектуальные, профессиональные способности человека;
- социальные условия и возможности общества для личностного развития.

К сфере актуального относят:

- качественное преобразование потенциального человека в его повседневной деятельности;
- внешние проявления в его повседневной деятельности реального функционирования тех или иных способностей.

Таким образом, развитие личности будет адаптивным и здоровьесберегающим, если оно осуществляется сбалансировано в обеих сферах. При этом важно рассматривать потенциал личности и организм как систему постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов, на которые существенно влияет экология мегаполиса.

В этой связи надо помнить, что организм человека это динамическая саморегулирующаяся система, устойчивость (поддержание гомеостаза) которой обеспечивается непрерывным функционированием физиологических систем. Важность гомеостаза (динамического постоянства состава внутренней среды и адекватных показателей деятельности различных систем организма), обеспечивается определенными регуляторными механизмами. Диапазон физиологических параметров организма, который в условиях крупного города зависит от комплекса стресс факторов, приводит к изменению физических параметров биологических тканей: температуры, диэлектрической проницаемости, магнитной восприимчивости, электрического импеданса, потенциалов и токов. Биологическая система человека как саморегулирующаяся система функционально неоднородна и ее многоуровневая регуляция и функционирование выражаются в наличии набора характерных сложноподчиненных и взаимосвязанных внутренних процессов с характерными временами циклов от миллисекунд до минут, часов и суток.

Длительное по времени или одновременное мощное воздействие нескольких внешних факторов в условиях мегаполиса приводит к возникновению в спектре собственных частот организма частоты, которые кратных частотам внешних воздействий, что может вызывать дезадаптацию человека.

Под воздействием изменяющихся внешних факторов мегаполиса организм человека пытается занять состояние, при котором его устойчивая жизнедеятельность протекает с минимальными энергетическими затратами («принцип оптимума»). Часто наблюдаются переходные состояния, которые в условиях большого города являются процессами адаптации. При этом функциональные возможности биологической системы человека будет зависеть от тех факторов, которые действуют на орган с наименьшими адаптивными возможностями («принцип минимума»).

Таким образом, даже для одного и того же организма человека в разные моменты его онтогенетического развития могут иметь разные воздействия на психические состояния различные внешние факторы. Комплексное воздействие стресс факторов показывает, что действие

динамического комплекса стресс - факторов более мощно, чем действие одного фактора вследствие многоадресности и специфики восприятия биологическими объектами внешних раздражителей. Именно такое, комплексное, непрерывное стрессовое воздействие неблагоприятных экологических факторов и реализуется в современных городах, которое воздействует на адаптационный потенциал человека.

Потенциал человека (физический и духовный), безусловно, складывается из того, что дано от природы и постоянно индивидуально пополняется, совершенствуется системой знаний и умений, и безусловно связано с личностным и личностно-профессиональным развитием. Причем возобновляемая часть потенциала личности в настоящее время, как отмечается некоторыми исследователями, зависит в основном от самого субъекта и в гораздо меньшей степени от социума.

Выводы. Таким образом, экология проживания в современном мегаполисе представляет сочетание техногенных и психосоциальных стресс факторов. Каждый из неблагоприятных внешних факторов имеет среди жителей свою группу риска по определенным типам наследственных и хронических заболеваний. Особенно подвержены негативному воздействию антропогенных факторов дошкольники, школьник и пожилые люди. Все негативные внешние факторы имеют свойство лавинообразно усиливать друг друга при сочетании с психо-эмоциональными нагрузками.

При изменении условий окружающей среды организм вынужден менять некоторые взаимосвязанные во времени развития адаптационных процессов путем изменения функционирования органов и систем. Адаптация реализуется путем квазистационарного приспособительного изменения метаболизма и поддержания такого его уровня, который соответствует внешним условиям через регуляторные системы: кровообращение и дыхание, нервную систему и железы внутренней секреции.

Акмеологический подход в изучении адаптации личности в условиях экологии большого города позволяет решать комплексно развитие индивида и решать многие сложные вопросы, которые не под силу для многих дисциплин в частном подходе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОТРАЖЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ УСТАНОВОК УЧИТЕЛЕЙ В САМОСОЗНАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Г.С.Степанова, г.Воронеж

## **REFLECTION OF ETHNOCULTURAL ATTITUDES OF TEACHERS AT SELF-COMPREHENSION OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

G.S. Stepanova, Voronezh

Организация и содержание образовательного процесса опирается на активное взаимодействие педагогов и учащихся. Эффективность этого взаимодействия проявляется в степени освоения учащимися социокультурного опыта, транслируемого педагогами. Содержание транслируемого опыта включает в себя как систему научных и предметных знаний, умений и навыков, так и систему личностных установок, ценностей, житейских представлений учителей, которые проявляются в педагогическом взаимодействии и, с той или иной степенью эффективности, интериоризируются учащимися.

Если рассматривать деятельность педагогов с точки зрения одной из важнейших задач – гармонизации взаимоотношений учащегося и изменяющегося социального окружения, то следует считать безусловным, что социальный опыт педагогов должен соответствовать этому изменяющемуся окружению. В таком случае должно иметь место совпадение или максимальное приближение социокультурных установок учителя и учащегося, как системы отношений и представлений об изменяющемся окружающем мире.

Важность изучения степени соответствия социокультурного опыта учителя и учащегося видна также с точки зрения поколенного подхода. Жизнестойкость культуры зависит от непрерывного процесса передачи ее ценностей, установок, принципов из поколения в поколение. В современной школе работают учителя – представители разных поколений. С одной стороны это

педагоги, воспитанные в условиях культурной ситуации советской России, с другой – это новое поколение учителей, воспитанное в условиях реформируемой России. От профессионального самосознания и тех и других в одинаковой степени зависит степень гармонизации взаимоотношений учащихся с окружающим миром. По данным Н.М.Лебедевой и А.Н.Татарко сегодня наблюдается изменение ценностей российских учителей в сторону приоритета таких ценностей, как социальный порядок, уважение традиций, безопасность семьи, самодисциплина, социальная власть, авторитет. Но при этом наблюдается устойчивое стремление принимать мир таким, какой он есть, пытаясь скорее сохранить, чем изменить его [Лебедева Н.М., Татарко А.Н.,2009].

Содержательной стороной социокультурного опыта выступает этнокультурный опыт как система представлений о национальной, этнической культуре, осознания своего места в ней, что проявляется в системе отношений, этнокультурных установок или в этническом самосознании. Известны регулятивные функции этнического самосознания аналогичные личностному самосознанию. Этнический компонент самосознания является важной структурой, регулирующей и побуждающей наиболее социально значимые формы поведения. В рамках нашего исследования важным является отношение этнического самосознания к связи поколений. Для успешной исторической динамики этнического социума необходима идентификация ряда поколений этноса друг с другом. Учитель как представитель старшего поколения играет ключевую роль в передаче этнокультурного опыта и этнокультурных ценностей подрастающему поколению, способствуя интеграции учащегося в сложную структуру современного полиэтничного российского общества. Эффективность передачи такого опыта зависит от особенностей осознания учителем себя как представителя этнокультуры, понимания оснований этнического самоопределения, а также степени позитивности или толерантности межкультурных установок.

Исходя из заявленной актуальности, объектом нашего исследования выступили такие структурные компоненты этнического самосознания, как степень осознания себя представителем этноса, этноинтегрирующие признаки, или ценностные основания, по которым личность относит себя к определенному этносу, а так же степень выраженности межкультурных толерантных установок. Под межкультурными толерантными установками мы понимаем безоценочное, безусловное принятие самобытности других культур и уважение права на реализацию этой самобытности. Предметом исследования стало сравнение степени выраженности вышеперечисленных категорий у учителей и старшеклассников. Ранняя юность, в которой находятся старшеклассники, является решающим периодом развития личностного и, в частности, этнокультурного самосознания, его интеграции, упрочения и закрепления.

Выборку испытуемых составили 60 человек – учителей г. Воронежа и г. Старого Оскола Белгородской области и 95 человек учащихся 10-11 классов соответствующих школ. Возрастной состав группы учителей: до 30 лет - 10%, от 35 до 50 лет – 70%, старше 50 лет - 20%, мужчины составили 7% от выборки. Выборку старшеклассников составили естественные группы. Девушки и юноши были представлены примерно поровну: 55,5% и 45,5% соответственно. Преобладающее большинство испытуемых отнесло себя по самоопределению к русской национальности, что объясняется особенностями этнического состава населения региона, поэтому можно говорить о русской выборке.

Степень осознания себя представителем этноса проявляется в этнической идентичности и ее месте в иерархии других идентичностей. С целью выявления соотношения этнокультурной и ряда других идентичностей в личностном самосознании, испытуемым было предложено проранжировать категории, отражающие религиозную, этническую, гражданскую, региональную идентичности, а также космополитические и «общепланетарные» установки. Результаты ранжирования показали несовпадающую иерархию идентичностей у испытуемых. У учителей категории расположились в следующей последовательности: «Я – русский» (среднее значение ранга – 2,40), «Я – россиянин» (2,49), « Я православный (3,16), « Я житель города...» (3,65), «Я житель планеты Земля» (4,0), «Я космополит» (5,56). У учащихся идентичности выстроились несколько иным образом: «Я житель планеты Земля» (среднее значение ранга – 2,87), «Я россиянин» (3,0), «Я русский» (3,2), «Я православный» (3,46), «Я космополит» (3,78), « Я житель города...»(4,05). Сравнение выраженности идентичностей показывает большую значимость «общепланетарной» идентичности у учащихся и большую выраженность космополитических установок. При этом этническая идентичность не является для них приоритетной, в отличие от учителей. Но необходимо отметить рядоположенность и почти одинаковую выраженность

этнокультурной («Я русский») и общегражданской («Я россиянин») идентичностей, как у педагогов, так и у учащихся.

Полученные данные позволяют сделать вывод о неоднозначном отражении этнокультурных установок педагогов в самосознании учащихся. Так, самосознание учащихся можно интерпретировать, с одной стороны, как более открытое («планетарное») и менее этнически окрашенное. С другой стороны, эти особенности могут быть проявлением современной возрастной специфики, недостаточной сформированности этнокультурного самосознания. Подтверждением этому являются результаты нашего исследования этнического самосознания русских студентов, находящихся в завершающем периоде юности. По этим данным, этническая идентичность в самосознании студентов является приоритетной, на втором месте по значимости находится общегражданская, российская идентичность [Кадацких И.Ю., Степанова Г.С., 2010]. И, с третьей стороны, эти особенности могут объясняться механизмом поколенной преемственности социокультурного опыта, который проявляется в том, что сегодня молодое поколение избирательно интериоризирует опыт старших, интерпретируя и трансформируя его в соответствии с современными реалиями и требованиями общества.

Сравнительное изучение этноинтегрирующих признаков (объединяющих с этносом) на основе ранжирования десяти предъявленных критериев, выделенных по результатам предыдущих свободных опросов, выявило, что как для учителей, так и для старшеклассников основным критерием отнесения себя к определенной национальности является русский язык (средние значения рангов 2,97 и 2,9 соответственно). На втором месте у педагогов стоит единство происхождения или общая история (3,14), а у учащихся – обряды, традиции, обычаи, народная художественная культура (4,09). Религия как интегрирующий признак занимает у учителей – четвертое место, у старшеклассников – шестое, хотя средние значения рангов практически равные – 5,4 и 5,42 соответственно. Интересно, что чувство духовной общности, понимание, единство взглядов и ценностей имеет так же одинаковую выраженность и находится в иерархии признаков как у педагогов, так и у учащихся на седьмом месте. Такие признаки как совместное проживание (общая территория) и национальная культура (литература, музыка, живопись) занимают среднее место. Примечательно, что и для учителей и для старшеклассников не является важным такой этноинтегрирующий критерий как национальность родителей, который наряду с особенностями поведения и внешним видом занимает последние строчки в иерархии этноинтегрирующих признаков.

Содержание этноинтегрирующих признаков отражает ценностные основания, по которым личность относит себя к этнической общности. В данном случае, настораживает, что для педагогов не является достаточно значимой духовная общность народа, понимание, единство взглядов и ценностей.

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед современным педагогом, является формирование у учащихся межкультурной толерантности. Сравним уровень выраженности толерантных установок педагогов и старшеклассников. Испытуемым обеих групп предъявлялся ряд утверждений, требующих согласия или несогласия с ними. Проанализируем некоторые из них. Так, с утверждением: «Когда люди различных национальностей живут рядом, общество богаче и культурнее», согласны 79% учителей и лишь 45% старшеклассников; 92% учителей и 66,7% старшеклассников поддерживают утверждение, что «Представители других национальностей имеют право на свой собственный образ жизни, только если это не создает трудностей для моего народа». При этом с утверждением: «Жители коренной национальности должны иметь больше прав, чем мигранты или представители некоренных народов», согласны 35% педагогов и 28% учащихся. А с утверждением - «Некоторые национальности, которые живут на одной территории с моим народом, представляют угрозу его культуре», - согласны 39,5 % учителей и 30% учащихся. Но при этом утверждение: «Власти должны запретить переселение людей других национальностей в местность, где я живу», поддерживают лишь 16 % учителей и 11% учащихся.

Описанные результаты показывают относительность и противоречивость этнокультурных толерантных установок, как учителей, так и учащихся. Принятие и положительное отношение к факту полиэтнического соседства сочетается с выраженной установкой на приоритет и защиту своих национальных интересов. Причем эта установка более выражена у учителей.

Процесс гармонизации педагогами взаимоотношений учащихся и изменяющегося социокультурного окружения с необходимостью должен опираться на знание возрастных особенностей учащихся. Применение методики по изучению знания и понимания педагогами

психологии юношеского возраста выявило следующее. Из группы испытуемых учителей 54% находятся на среднем уровне выраженности знания, 46% - на высоком. Средний уровень знания психологии юношеского возраста предполагает опору в общении и взаимодействии с молодыми людьми на обыденный, здравый смысл. Высокий уровень предполагает специальную подготовку, выходящую за уровень здравого смысла [Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф., 2002, стр.663]. Из перечисленных в методике психологических особенностей юношества, педагоги в меньшей степени осведомлены о таких как: ориентация юношества на будущее, способность к поиску общих принципов и законов поведения людей, стремление привести свою жизнь в соответствие с теми или иными правилами. Такие данные свидетельствуют о том, что учителя недооценивают возрастные возможности юношества, а соответственно, неэффективно их используют. Но, с другой стороны, необходимо отметить, что включение в методику дополнительного суждения: «У юношества сегодня учиться нечему», вызвало согласие лишь 20% опрошенных учителей. Педагоги уточнили, что у юношества можно сегодня поучиться легкости межличностных отношений (52% ответов), легкости решения жизненных проблем (40%), отношению к жизни в целом (20%). Этот факт также подтверждает особенность современного механизма межпоколенной преемственности социо - и этнокультурного опыта, который проявляется не столько в традиционной передаче опыта от старшего поколения к младшему, сколько в разнонаправленном участии поколений в этом процессе. Сегодня не только молодое поколение преемствует опыт старших, но и старшее поколение более внимательно присматривается к опыту молодого поколения, которое формируется в новых социокультурных условиях.

Таким образом, можно сделать вывод, что для процесса отражения этнокультурных установок учителей в самосознании старшеклассников характерна противоречивость, неоднозначная направленность, недостаточная исчерпанность потенциала. Реализация важнейшей задачи – гармонизации взаимоотношений учащихся и изменяющегося социокультурного окружения требует более активного включения педагогов в современный социокультурный контекст и большего соответствия самих учителей требованиям изменяющегося общества.

Основная функция образования - это воспроизводство человека определенной культуры. На эту проблему указывал еще К.Д.Ушинский, отмечая в качестве важнейшей цели образования воспроизводство духовного потенциала нации [Ушинский К.Д., 1954]. Распространенность космополитических установок среди старшеклассников и недостаточная выраженность чувства духовной общности как этноинтегрирующего признака у учителей и учащихся затрудняют, на наш взгляд, достижение этой цели.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРУППОВОЙ КРЕАТИВНОСТИ**

Е.В. Стеркина, г. Москва

## **ACMEOLOGICAL CONDITIONS OF A GROUP CREATIVITY**

E.V. Sterkina, Moscow

Анализ состояния рынка труда, сложившегося за последние десятилетия, выявил ряд отчетливых тенденций, характеризующих динамику спроса на профессии.

Приоритетными становятся такие виды профессиональной деятельности, которые ориентированы на активную актуализацию творческого потенциала профессионалов, компетентность руководителя в управлении интеллектуальным и креативным ресурсом коллектива, группы для достижения общей значимой цели.

В современных исследованиях креативность рассматривается с нескольких взаимодополняющих позиций: креативность как процесс, креативность как личностная характеристика, креативная (обогащенная) среда, креативный продукт, креативность, как стиль руководства и т.п. Употребляя термин «креативность» мы подчеркиваем, что речь идет о **производстве** новых идей в условиях целенаправленного взаимодействия группы.

Слово «креатив», «креативный» появилось в русском языке, как калька с английского «creative» - творчество, творческий, примерно в 90-х годах XX века, с появлением специфических

видов деятельности, таких как, деятельность креативных, инновационных центров, рекламных агентств, дизайнерских бюро, архитектурных студий, где производство творческих идей поставлено «на поток», и обусловлено внешними факторами. Креативность, как универсальная способность к генерации альтернатив, всегда должна иметь внешнюю мотивацию. Это может быть социальный заказ, может быть коммерческий. И мотивация может быть как материальной, так и идеологической и т.д. Процесс поиска лимитируется клиентом, имеет внешнюю векторную направленность, и границы и условия, определяемые конкретным заказчиком. Все креативные идеи направлены на выполнение одной цели. И цель эта должна иметь практическое применение, должен быть получен видимый результат. Для этого часто необходимо применение совокупных усилий группы людей, с их профессиональными навыками и компетентностями. В этом случае мы можем говорить о групповой креативности.

Область креативности сложна для психологических исследований в силу трудности определения предмета, который вызывает различные толкования, от «разрушения стереотипов», до «создания нового конкурентоспособного продукта, с учетом его конечной эффективности». Проблема креативности, рассматриваемая в различных концепциях, отражает конкретные теоретико-методологические подходы, количество которых неизменно растет.

В отечественной психологии проблеме креативности посвящены работы Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Д.Б.Богоявленской, В.Н.Дружинина, М.А.Холодной, Н.С.Лейтес, исследования закономерностей психического и личностного развития осуществлялись под руководством Я.А.Пономарева, А.Г.Асмолова, Л.А.Венгер, В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.В.Запорожца, А.М.Матюшкина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б.Эльконина и др.

В рамках деятельностного подхода отличия творчества от креативности:

— Творчество свободно от внешних ограничений, влекомо лишь внутренними мотивациями; личность творца имеет первостепенное значение.

— Креативность имеет, первично, внешнюю мотивацию, а в рамках этого направления уже внутреннюю мотивацию, для достижения заданного извне эффекта.

— Креативность работает не только на создание творческой идеи, но и на воплощение ее в конечном практическом состоянии. Работает на результат.

Эти сферы деятельности, требующие объединения творческих, креативных личностей в одну команду, осуществляющую совместную деятельность, направленную на решение многих задач. Здесь возникает, в том числе и проблема социально-психологической адаптации личности к новым экономико-социальным условиям деятельности, самоидентификации себя.

С позиций акмеологического подхода, интеллектуальный, творческий расцвет человека происходит лишь благодаря творчеству в труде, в коллективе профессионалов. Групповая креативность характеризует не сумму индивидуальных креативностей членов групп, а целостное явление – групповую креативность. Группа как целое стремится к инновационности создаваемых ею продуктов и росту своего профессионализма. Креативность группы способствует созданию творческого продукта, отличающегося новизной и уникальностью. Частым следствием высокого уровня групповой креативности является эффект синергии – резкое возрастание эффективности работы в ходе приращения усилий при осуществлении совместной деятельности. (С.С.Фролов)

Можно, с большой долей вероятности, утверждать, что результат групповой креативности обусловлен фактором эмерджентности индивидуальной креативности членов творческого коллектива.

Наиболее эффективной формой совместной деятельности является команда, в которой проявляется эффект синергии и творческой отдачи каждого члена команды. Высшая форма развития группы – команда – является наиболее активной, энергичной малой группой, объединенной достижением общей цели, во многом пересекающейся с личными целями каждого ее члена. Данное определение подчеркивает силу сплоченности группы на основе совпадения целей команды и ее членов, силу единомыслия.

Совместная деятельность выступает в малой группе в качестве интегратора (Г.М.Андреева, 2005). Соответственно, можно предположить, что наиболее благоприятные условия для развития групповой креативности создаются в команде, когда члены группы принимают друг друга, воспринимаются как необходимые элементы группы (уникальные) и находятся в совместной деятельности по достижению всем желанной творческой цели.

Уровень развития группы характеризуется сплоченностью коллектива. Сплоченность малой группы – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень

совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям, наиболее значимым для группы в целом.

К числу основных факторов групповой сплоченности относятся, прежде всего:

1. Сходство главных ценностных ориентаций членов группы;
2. Ясность и определенность групповых целей;
3. Демократический стиль лидерства (руководства);
4. Кооперативная взаимозависимость членов группы в процессе совместной деятельности;
5. Относительно небольшой объем группы;
6. Отсутствие конфликтующих между собой микрогрупп; престиж и традиции группы.

Конкретными показателями психологической сплоченности являются:

- уровень взаимных симпатий в межличностных отношениях;
- степень привлекательности (полезности) группы для ее членов: она тем выше, чем больше число людей, удовлетворенных своим пребыванием в группе, - тем, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ, превышает значимость затрачиваемых усилий.

Но помимо создания атмосферы доверия в группе нужны и общие ценности, ориентирующие на творчество, инновации и развитие. Без них получается группа безынициативных исполнителей, довольных друг другом (или равнодушных друг к другу), но ждущих указания руководителя.

Негативным проявлением сплоченности группы является огруппление мышления, результат влияния коллектива на индивида. Феномен, получивший название «Group think», был зафиксирован И.-Л.Дженисом в 70-х годах. Этот исследователь описал характеристики реальной группы с высоким уровнем внутреннего единства и автономии. Стиль мышления такой группы обладает следующими особенностями:

- иллюзия неуязвимости (среди членов группы отмечается тяга к рискованным групповым действиям и необоснованному оптимизму по поводу последствий этих действий);
- стремление дать рациональное объяснение своему решению как единственно возможному и верному;
- стереотипный взгляд на соперников;
- открытое давление на меньшинство;
- иллюзия единодушия;
- появление самозванных охранителей группового духа и др.

В группах такого типа повышается внутренняя сплоченность и самоудовлетворенность членов, однако снижается качество групповых решений, вплоть до того, что индивидуальные решения качественнее, чем групповые. Это значит, что повышается роль индивидуальной креативности отдельных членов группы, нежели развивается групповая креативность.

И.-Л.Дженис использовал термин «огруппление мышления» в качестве простого и краткого обозначения способа мышления, которым люди пользуются в тех случаях, когда поиски консенсуса становятся настолько доминирующими для сплоченной группы, что она склонна отбрасывать реалистические оценки альтернативных способов действия. Огруппление мышления обозначает снижение эффективности мышления и неадекватность оценки действительности и моральных суждений в результате групповых давлений.

Почва, на которой возникает огруппление мышления, - это дружеская сплоченность группы, сравнительная ее изоляция от противоречивых мнений и директивный лидер, жестко дающий понять какое именно решение его устраивает.

Таким образом, групповая идейно-ценностная профессиональная сплоченность является фактором, способствующим развитию качества групповых решений, а значит частично и групповой креативности, тогда как огруппление мышления приводит к утрате творчества в связи с появлением стереотипов, давлением одних членов группы на других и невозможностью сделать что-либо иначе, только в соответствии с нормами группового большинства и их авторитарного лидера.

В групповой динамике выявлены некоторые общие характеристики эффективности деятельности группы:

- зависимость эффективности от сплоченности группы
- от стиля руководства



— влияние на эффективность способа принятия группового решения. В процессе долгого взаимодействия людей в группе заметно сокращается время, затрачиваемое на решение той или иной задачи, повышается уверенность в своих товарищах по работе, укрепляется доверие к другим членам коллектива.

— осознание каждым члена коллектива своего места в группе и принятие групповых ценностей. В ходе совместной деятельности у человека происходит постепенный переход от ощущения и иногда обособления себя и своей творческой деятельности от деятельности группы, к принятию ценностей группы как своих собственных. Происходит переход от понятия «Я» в группе к понятию «МЫ» - то есть совпадение целей, интересов, мотивов, моральных ценностей группы с личностными ценностями.

— удовлетворенность членов группы групповой деятельностью (удовлетворенность межличностными отношениями и совместной работой).

Благоприятность социально-психологического климата, как фактора формирования акмеологической среды в группе, можно определить как совокупность психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

Признаки благоприятного климата в группе:

- доверие и высокая требовательность членов группы друг к другу;
- доброжелательная и деловая критика; свободное выражение собственного мнения при обсуждении вопросов, касающихся всего коллектива;
- отсутствие давления руководителей на подчиненных и признание за ними права принимать значимые для группы решения;
- достаточная информированность членов коллектива о его задачах и состоянии дел при их выполнении;
- удовлетворенность принадлежностью к коллективу;
- высокая степень эмоциональной включенности и взаимопомощи в ситуациях, вызывающих состояние фрустрации у кого-либо из членов коллектива;
- принятие на себя ответственности за состояние дел в группе каждым из ее членов;
- удовлетворенность взаимоотношениями по горизонтали (с коллегами) и по вертикали (с руководителями) рассматривается как важный показатель социально-психологического климата в коллективе.
- общение; это менее очевидный, но столь же важный фактор поддержания творческой активности сотрудников. Есть только один способ создать в коллективе атмосферу доверия – это общение.

Наиболее важными факторами, определяющими уровень социально-психологического климата, являются личность руководителя и система подбора и расстановки кадров (Литвинов В.Н.). На него оказывают влияние и личностные качества руководителя, стиль и методы руководства, авторитет руководителя, а так же индивидуальные особенности членов группы.

Согласно ряду авторов идеальным стилем управления коллективом является творческий (креативный) стиль, для которого характерно, что руководитель в решении каждой новой управленческой задачи гибко, неординарно применяет тот или иной прием, способ, средство, который является для складывающейся ситуации оптимальным и результативным (А.В.Морозов, В.А.Лузгин, В.Н.Вишняков, А.М.Вилинов). По существу, творческий стиль руководства коллективом – это применение разнообразных стилей в зависимости от реально возникающей управленческой ситуации, от целей и условий и средств ее разрешения, новизны и самого характера возникающей управленческой проблемы.

По оценке А.Уилсона и М.Уилсона, роль креативного руководства в проектной профессиональной деятельности предполагает формулирование общих задач, целей и правил, определение желательных и нежелательных результатов всех проектов, а так же ограничения на издержки конкретных проектов. Следовательно, руководство направляет творческую деятельность. Руководителю необходимо понимать процесс творчества и разбираться в нем. Он должен ясно видеть препятствия, чтобы суметь их избежать.

А.Морита ставит в ряд основных задач креативного руководителя – развитие профессиональной креативности подчиненных, что является стратегической целью успешного руководителя. «Когда у вас уже есть штат, состоящий из подготовленных, умных и энергичных людей, в качестве следующего шага надо стимулировать их творческие способности» (А.Морита).

Таким образом, основными акмеологическими условиями, влияющими на формирование групповой креативности являются:

- уровень развития группы, формирование команды;
- благоприятный социально-психологический климат в группе;
- творческий (креативный) стиль руководства.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКА К МИРУ**

И.А. Стовбун, г. Бердянск

### **CENTRAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE PHENOMENON OF THE PRESCHOOLER'S EMOTIONAL-VALUE ATTITUDE TO THE WORLD**

I.A.Stovbun, Berdyansk

Формирование личности ребенка дошкольного возраста на современном этапе развития общества происходит в условиях стремительных социальных изменений. Для того чтобы научить детей жить, успешно осуществлять деятельность, с помощью собственных усилий определять свое место в мире, необходимо сформировать у них эмоционально-ценностное отношение к природному, предметному и социальному окружению, к самому себе.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в последние годы усиливается интерес исследователей к проблеме отношения детей к различным сторонам окружающей действительности. Доказательством этого служат работы таких ученых, как Т. Андрищенко (ценностное отношение к здоровью), И. Беха (отношение в контексте развития образа «Я» личности), И. Билецкой (воспитание ценности другого человека), Н. Дятленко, И. Лапченко, С. Тищенко, Ю. Приходько (ценностное отношение к себе и сверстникам), Е. Колоньковой, В. Маршицкой (ценностное отношение к природе), Д. Королева (эмоционально-ценностное отношение к жизни), С. Кулачковской (эмоциональное отношение ребенка к взрослому), В. Кутишенко, С. Лупинович (эмоционально-ценностное отношение к учебной деятельности), В. Лаппо (ценностное отношение к родному краю) и других. Не смотря на наличие принципиальных отличий в обосновании отдельных концептуальных положений, существующих в теории отношений, на современном этапе стало возможным обобщить те ведущие аспекты данной проблемы, которые способствовали бы изучению структуры и механизмов формирования эмоционально-ценностного отношения детей к миру.

Концептуальная идея нашего исследования состоит в признании того, что эмоционально-ценностное отношение дошкольника к миру является многоуровневым, интегральным, динамическим и полифункциональным образованием. Оно характеризуется наличием у детей дошкольного возраста системы знаний об окружающем мире, осознанием ценности природного, материального и социального окружения, мотивацией и поступками относительно сохранения и усовершенствования объектов внешнего мира.

Анализ феномена эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру предусматривает рассмотрение его в контексте общей теории отношений личности. Так, дефиниция «отношение» была предметом исследования различных отраслей знаний: философии (Н. Бахтин, М. Каган и др.), культурологии (А. Козлюков, А. Лукаш и др.), педагогики (О. Богинич, В. Маршицкая, З. Плохий и др.), социологии (Т. Бутковская, Г. Пардов и др.). В психологии данная дефиниция рассматривалась учеными с разных позиций: как фактор формирования личности (Е. Абульханова-Славская, А. Леонтьев и др.), как детерминанта активности человека (В. Мерлин, Д. Парыгин, Д. Узнадзе, В. Ядов и др.), как базовый структурный компонент сознания, который определяет поведение человека (Г. Аров, Н. Кондратьев и др.), как элемент субъективной реальности, способный к развитию (Н. Васильковская, Д. Грач и др.), как принцип изучения человека (Б. Ананьев, А. Бодалев и др.).

Рассматривая различные позиции зарубежных психологов по отношению к исследуемой проблеме, мы предпочли традиционное распределение на основные психологические школы, а именно: бихевиоризм (Р. Абельсон, А. Бандура, М. Росенберг и др.), психоанализ (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг и др.), когнитивная психология (Ч. Осгуд, Найссер и др.), генетическая психология (Л. Кольберг, Ж. Пиаже и др.), гештальтпсихология (К. Коффка, К. Левин и др.), гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) и другие. В рамках их исследований осуществлялось прямое или косвенное как теоретическое, так и практическое осмысление генезиса эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру. В рамках бихевиоризма категория «отношения» рассматривается в субъект-объектной парадигме. Исследователями практически не учитывался социальный характер отношений, не придавалось значения жизненному опыту личности. В основе когнитивного подхода лежит схожая позиция о том, что динамичность и избирательность отношений формируется в процессе отображения человеком воздействий окружающей среды.

Согласно с концепцией гуманистической психологии, ведущим детерминантом формирования и развития отношений является система потребностей личности. Потребности выступают связующим звеном между организмом человека и окружающей действительностью. При этом, указанная объективная взаимосвязь, преломляется сквозь призму индивидуального опыта, полученного при взаимодействии ребенка с миром, приобретая характер субъективного отношения. Уровень удовлетворения или неудовлетворения определенной потребности оценивается человеком и выражается в виде эмоций. Потребность и эмоция начинают выступать как две стороны одного отношения: и как побудительно-когнитивная, и как эмоционально-оценочная. Осознание человеком своих потребностей и наличие возможности их удовлетворения и становится причиной постоянного изменения отношения к объектам окружающего мира. Это, в свою очередь, побуждает личность к проявлению своей активности (Ермакова Е.Ю., 1999). При такой подходе, личность престаёт быть всего лишь объектом влияния со стороны окружающего мира. Она рассматривается как самостоятельная единица системы социальных взаимосвязей, которая включена не только в ближайший круг социального взаимодействия, но и в общество в целом.

Однако, не смотря на множество проведенных исследований, в литературе отсутствуют единые подходы к пониманию отношения как психологического феномена, так как оно представляет систему взаимосвязанных, взаимодействующих структурных элементов. Наличие сформированной системы субъективно-оценочных индивидуально-избирательных отношений личности к миру, которые основываются на духовно-нравственных ценностях, является необходимым условием развития глубокого духовного потенциала человека. Поэтому возникает потребность поиска целесообразных и эффективных путей изучения процессуальных механизмов и закономерностей генезиса и развития целенаправленного формирования или трансформации эмоционально-ценностного отношения к миру уже на этапе дошкольного детства. Уточнение сущности содержания данной категории имеет важное значение для дальнейшего создания психодиагностического инструментария с целью исследования эмоционально-ценностного отношения дошкольника к миру.

Результаты теоретического анализа показывают, что категория «отношение» понимается в двух плоскостях. Во-первых, отношение рассматривается как зависимость, взаимосвязь, взаимодействие человека с объектами окружающего мира, то есть как отношения с кем-то или чем-то. Во-вторых, отношение выступает как позиция, установка, оценка, значимое для человека направленность на объект, то есть отношение к кому-либо или чему-либо. Именно вторая позиция представляется нам наиболее интересной и продуктивной для нашего дальнейшего исследования (Стрельцова В.П., 2001). Потому что именно в таком понимании категория «отношение» раскрывает субъективный характер связи личности с различными сторонами объективной действительности. Разделяя точку зрения В. Мясищева, под отношением мы понимаем целостную систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Именно в этом определении подчеркивается, что отношение к миру формируется в процессе приобретения человеком жизненного опыта и носит субъективный характер.

С целью уточнения сущности категории «эмоционально-ценностное отношение», считаем необходимым, проанализировать не только дефиницию «отношение», но и другие дефиниции, которые непосредственно связаны с данной категорией («ценность», «личностная ценность», «ценностная ориентация» и т.д.).

На сегодняшний день проблема формирования и развития духовно-нравственных ценностей стала объектом исследований в разных отраслях отечественной и зарубежной науки и практики: психологии (К. Абульханова-Славская, И. Бех, Б. Братусь, В. Ядов и др.), педагогики (Л. Балашов, Н. Бондаренко, Т. Власова, И. Мангутова и др.), социологии (Е. Дюркгейм, И. Кон, М. Рокич и др.). Не смотря на то, что в научной литературе существует большое количество теоретических и практических исследований, только в последнее время делаются попытки систематизации полученных результатов (И. Бех, Р. Дилтс, Д. Леонтьев, Л. Смирнов и др.).

Мировой опыт исследования духовно-нравственных ценностей предлагает различные концепции относительно их природы, особенностей формирования и развития. В трудах П. Сорокина, ценности рассматриваются как главная движущая сила развития общества. По мнению, Э. Дюркгейма, ценности принимаются человеком посредством внешнего принуждения, и выступают регулятором поведения человека в обществе. В работах М. Вебера ценности рассматриваются как определенные установки эпохи, М. Шелера – как идеально простые независимые и невзаимосвязанные качества, которые познаются через чувства. Характеризуя силу и направленность реакций человека, Э. Толмен определяет ценность как привлекательность объекта, на которого направлены действия человека. Сделав попытку обобщения результатов исследований духовно-нравственных ценностей, М. Рокич предложил понимать ценности как позитивные или негативные абстрактные идеи, которые ни коем образом не связаны с определенным объектом или ситуацией, а выражают убеждения человека о типах и целях его поведения, предпочитаемых стратегиях осуществления деятельности.

Особенно важный вклад в исследование различных аспектов ценностей сделали отечественные ученые. Классики отечественной психологии (Б. Ананьев, Л. Божович, С. Рубинштейн и др.) рассматривают ценности в различных аспектах изучения свойств личности, выделяя направленность в качестве ее доминантной характеристики. Как указывает М. Ясницкий, именно в направленности выражаются субъективные ценностные отношения личности к различным сторонам действительности. Поэтому психологами чаще всего используется понятие «ценностные ориентации», под которыми понимают направленность личности на определенные ценности.

В трудах А. Анисимова, В. Василенко, М. Кагана, В. Тугаринова и других ценности рассматриваются как явления природы (материальные ценности) и общества (духовно-нравственные ценности), которые выражают не только то, что реально существует, но и то, к чему необходимо стремиться. В самом широком понимании духовно-нравственные ценности выступают в качестве явлений, чувств, идеалов, которые имеют определенную значимость для человека, способность удовлетворять различные потребности (Стрельцова В.П., 2001).

По мнению Б. Братуся, ценности – осознанные, отрефлексированные самые общие смысловые образования человека, которые влияют на его жизнедеятельность, детерминируя поведение и отношение к окружающим. Однако, понимание ценностей только лишь как обобщенных осмысленных образований не является целесообразным, так как практически невозможно разграничить более и менее обобщенные смысловые образования. Кроме того, личность – непрерывно развивающаяся система, соотношения между этими смысловыми образованиями нестабильные, они взаимовлияют, взаимодополняют, взаимозаменяют друг друга. Поэтому ценностная система личности может включать осознанные смысловые образования разных уровней общения (Бех. И.Д., 2008).

Основное отличие дошкольного детства от других возрастных периодов состоит в том, что именно здесь происходит стремительное развитие эмоциональной сферы, которая в целом влияет на формирование личности ребенка. Как указывает Л. Выготский, на протяжении дошкольного детства эмоции развиваются, приобретают постоянство и глубину. На важности изучения эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста, в частности, его эмоционально-ценностных отношений к миру, акцентировал внимание также и А. Запорожец. Он утверждал, что воспитание чувств с первых лет жизни является самой важной задачей, поскольку то, как будут усваиваться знания, формироваться умения, решающим образом зависит от эмоционального отношения субъекта к окружающим людям и предметам. Поэтому к категории «отношение» мы считаем необходимым добавить определение «эмоционально-ценностное», что подчеркнет особенность отношения ребенка дошкольного возраста к миру.

Таким образом, эмоционально-ценностное отношение ребенка к миру представляет собой целостную систему, в которой в неразрывном единстве взаимодействуют эмоциональные, интеллектуальные, мотивационные, волевые процессы. Для познания особенностей

эмоционально-ценностного отношения наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются исследования отечественных ученых, в которых раскрывается структура отношения (Ю. Приходько и др.), его механизмы (С. Рубинштейн и др.), особенности формирования в онтогенезе (В. Мясищев и др.). Принимая во внимание структурные компоненты эмоционально-ценностного отношения к миру, ученые отмечают, что главными условиями его формирования является приобретение ребенком знаний об объектах окружающего мира, осознание их значимости для себя и других людей, умение регулировать свое поведение в соответствии с усвоенными общечеловеческими ценностями.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРИНЦИП ЕДИНСТВА ИНТЕГРАЦИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ**

В.Н. Тарасова, г. Шуя

## **THE PRINCIPLE OF UNITY OF INTEGRATION AND DIFFERENTIATION IN AKMEOLOGY SCIENCE AND EDUCATION**

V.N.Tarasova , Shuya

В связи с изменениями социально-экономических условий в России меняются ориентиры в развитии науки и образования, связанные со сменой парадигм, переходом на двухуровневую систему профессионального образования, новыми приоритетами в стратегиях и технологиях образовательного процесса.

Новая парадигма (гуманистическая по своей направленности) несет образованию серьезные качественные изменения. Для этого типа научности важно осваивать новую комплексную методологию в психолого-педагогических исследованиях (особенно в междисциплинарных науках, как акмеология) для разработки практических проектов, отвечающих потребностям общества и современного образования.

При создании этих проектов важно учесть фундаментальные законы развития природы, общества и познания- дифференциацию и интеграцию, которые, с одной стороны, позволяют моделировать сложные функциональные системы, а с другой, - образовательное поле как разнообразную инновационную среду для творческой самореализации потенциальных возможностей и ресурсов личности в этой системе. Игнорирование этих законов блокирует такие ценности жизнедеятельности, как качество «духовного продукта» в образовании и «созидание» как ведущую деятельность в профессии. В этом случае мы можем потерять национальные традиции в образовании, вписанные в богатство культуры нашего народа (фундаментальность образования, преемственность его этапов, доступность, духовно-нравственные ориентиры).

Как же проявляются законы интеграции и дифференциации в развитии акмеологической науки?

За последние два десятилетия сформировались в человековедении интегрированные науки междисциплинарного характера, хотя их истоки уходят глубоко в историю. К ним мы относим педагогическую антропологию, социальную педагогику, акмеологию, внутри которых синтез наук как единство внешних и внутренних факторов, влияние которых мы просчитываем при прогнозировании или создании продуктивных сложных функциональных систем, будь то человек, образовательная, педагогическая или управленческая системы. Категории акмеологической науки представляют собой системные характеристики с качественными оценками изучаемых объектов (вершина достижений, продуктивность функционирования, зрелость, созидание и др.).

Акмеология создает учение о совершенствовании творческой деятельности. Это позволяет акмеологической науке целостно изучать человека как индивида со всеми его потенциалами как личности и как субъекта деятельности (по Б.Г.Ананьеву), грамотно определять стратегии и технологии превращения потенциалов (биологических предпосылок) в индивидуально-психологические и профессиональные качества личности, а также психологические механизмы для адаптации к среде и для творческой самореализации в деятельности, оценить зрелость личности созидателя.

С позиций синергетического подхода развитие- это нелинейный процесс, это не только наращивание позитивных новообразований. Развитие сопровождается взлетами (пиками кульминаций) и спадами, а иногда и падением, в результате чего появляются деформации и разрушение потенциалов. То есть развитие осуществляется в условиях чередования хаоса и порядка. При этом хаос выполняет не только разрушительную роль, но и позитивную, когда блокирует факторы утверждения косности, формализма, бюрократии, в этом случае особое значение приобретает проявление самоактуализации, самоорганизации, самореализации. А чтобы эти внутренние процессы состоялись, важную роль играют интеграция и дифференциация, т.е. с одной стороны создание теории самосовершенствования и созидания, а с другой,- расщепление ее и выделение в ней новых областей научного знания, отвечающих за особенности созидания в определенные периоды и условия развития в различных областях деятельности. Так в акмеологической науке сегодня появилось много отраслей: общая акмеология, педагогическая акмеология, креативная акмеология, управленческая и др. Это свидетельствует об интенсивном развитии акмеологии.

Сегодня образование выделяется в духовное производство личности. В то же время оно соединяется с материальным производством в различных инновационных моделях как в общем, так и профессиональном образовании: научно-методические комплексы «школа-вуз», «школа - социокультурный комплекс», производственные комплексы- «Школа- аграрный комплекс», «Учебно-производственный центр» и др.

В методологии современной науки широко используются различные подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный. В акмеологии разработан акмеологический подход, который представляет собой комплексную методологию, в которой сочетаются системный, личностно-ориентированный, деятельностный и субъектный подходы. Акмеологический подход предполагает рассмотрение целостности функционирования сложных образовательных систем с учетом уровневой оценки прогнозируемого качественного результата. При этом различные методы в акмеологическом исследовании представляют собой комплексную диагностику (психофизиологическую, психологическую, педагогическую, социологическую), исследуя многогранность проявления сложных функционирующих систем. В этом случае одни методы дают возможность получить значимые факты, характеризующие стержень системы, а другие методы позволяют уточнить эти факты для сравнительного их анализа, чтобы посмотреть на изучаемые объекты под новым углом зрения со стороны каждого фактора, влияющего на качество функционирования.

Важной характеристикой акмеологических средств и методов достижения результата является их технологизация. Акмеологические технологии – это разновидность сложных систем методического характера, которые строятся следующим образом: на основе цели формулируется комплексный прогнозируемый результат (в психических новообразованиях, системе ЗУН по курсу, разделу или теме; в рациональных способах деятельности, в комплексной мотивации), определяются стратегии достижения прогнозируемого результата (направление движения к результату). Эти стратегии диктуют методы и средства, которые выстраиваются в такой логической последовательности, которая позволяет наращивать новообразования и поэтапно преодолевать проблемы, чтобы выход к результату состоялся. Причем в отличие от многообразия технологий, которые сегодня существуют (образовательных, педагогических, эвристических) акмеологические технологии являются комплексными. Они вбирают в себя все другие технологии и сочетаются с ними.

Для отражения фундаментальных законов интеграции и дифференциации в развитии акмеологической науки и образовании мы сформулировали принцип единства интеграции и дифференциации. Мы его трактуем как исходное положение, которое позволяет определять тенденции развития акмеологии и формулировать стратегии для внесения изменений в образование и его духовный продукт, адекватные требованиям общества и научно-техническому прогрессу. Поэтому принцип единства интеграции и дифференциации является одним из фундаментальных и стратегических, так как с его помощью можно не только отслеживать происходящие процессы в человековедении и образовании, но и координировать позитивные изменения, предупреждать возможные негативные их последствия.

В практике профессионального образования принцип единства интеграции и дифференциации проявляется в наличии интегрированных и совмещенных специальностей, среди которых абитуриент выбирает будущую свою работу, а также в моноспециальностях с различными специализациями по выбору студентов. В условиях двухуровневой

профессиональной подготовки этот принцип проявляется в сочетании бакавриата по одному из направлений подготовки с разнообразными профилями углубления компетентности.

В содержании образования, выстроенном на культурологическом подходе, опыт творчества - высшее достижение студентов. В нём проявляются предпосылки профессионализма и мастерства. И хотя индивидуальный опыт творчества каждым студентом осваивается на разных уровнях, но как компонент содержания образования он должен быть у каждого выпускника. Акмеологический синтез человековедческих знаний - очень важная основа для этого.

Опыт Шуйского государственного педуниверситета свидетельствует об изучении акмеологических дисциплин следующим образом. В связи с тем, что очень снижена сегодня планка общего образования, абитуриенты приходят в вуз со смутным представлением о будущей профессии, без навыков самообразования и опыта творческой деятельности. Всё это серьёзно затрудняет адаптацию первокурсников в новой образовательной среде с новым составом педагогов, что сопровождается стрессом, блокированием коммуникации с сокурсниками.

Акмеологические дисциплины позволяют преодолеть эти проблемы за счёт изучения в первом семестре акмеологической теории профессиональной деятельности в курсе "Введение в профессию". Здесь рассматриваются особенности профессиональной деятельности как созидания, её виды, профессиональные качества специалиста, мастерство и творчество, профессионального самообразование и самовоспитание как самосозидание. Всё заканчивается обращением к самосозиданию путём составления программ личностного и профессионального роста.

Во втором полугодии даются образцы созидания в образовании за счёт знакомства с новаторским опытом в профессии через изучение курса по выбору "Инновационные процессы в образовании". Всё это у студентов-первокурсников снимает стрессы, интенсифицирует коммуникацию с преподавателями и сокурсниками, развивает комплексную мотивацию к овладению профессией и показывает студентам стратегии достижения успеха в ней. Далее более осознанно изучаются конкретные науки, которые вписываются в акмеологический синтез профессиональной деятельности и наращивается компетентность.

На третьем курсе, когда происходит окончательное самоопределение студентов в профессии, факультетам предлагаются по выбору теоретические курсы: "Общие основы акмеологии", "Акмеология образования", "Педагогическая акмеология", "Акмеологический подход к педагогическому процессу". Знание акмеологической теории помогает студентам синтезировать конкретные науки при выполнении нестандартных заданий и формировании опыта творчества. Это важно, так как в профессиональных учебных заведениях доминирует воспроизводящая деятельность и обучение анализу.

На последнем курсе в зависимости от направленности будущей профессиональной деятельности на работу с различными категориями детей и подростков студенты выбирают изучение курсов: "Креативная акмеология", "Коррекционная акмеология" или "Управленческая акмеология". Они помогают студентам создать авторскую систему деятельности, апробировать её в комплексной психолого-педагогической практике и защитить в дипломной работе.

Технологизация образовательного процесса в вузе - это стратегия, также связанная с интеграционными процессами в профессиональной подготовке специалиста. Фактически технология представляет собой целенаправленную методическую систему с ориентацией на качественный прогнозируемый комплексный результат с учетом продуктивных стратегий его достижения, которые диктуют методы и средства решения профессиональных проблем.

Акмеологические технологии отличаются своей комплексностью и вбирают в себя педагогические, эвристические и образовательные, одновременно сочетаются с ними. Поэтому акмеологические технологии целостно влияют на личность: потребностно-мотивационную сферу, интеллект, профессиональные способности, личный опыт, ценностные ориентации и др. Акмеологические технологии мы классифицируем по внутреннему фактору - "самости" (проявлению сущностных сил человека) и выделяем три блока технологий: технологии самоактуализации, технологии самоорганизации, технологии творческой самореализации. Сложнее усваивается последний блок технологий, обеспечивающих созидание духовного продукта в личности человека. Поэтому акцент делаем на усвоении технологий прогнозирования, технологий решения профессиональных акмеологических задач (более сложных по структуре), технологий моделирования и технологий проектирования.

Единство интеграции и дифференциации позволяет создать образовательное пространство в вузе для индивидуального развития личности молодого специалиста (бакалавра, магистра) и повышения продуктивности их созидательной деятельности. В этом пространстве должны быть

формы обогащения содержания образования акмеологическими дисциплинами за рамками госстандарта для углубления профессиональной компетентности. Это факультативные курсы по педагогическому и социально-педагогическому проектированию, дискуссионные клубы, встречи с мастерами педагогического труда и деятелями культуры; тематические выставки и обзоры новой литературы по интересующим студентов проблемам, организация самообразовательной деятельности, занятия по культуре чтения с различными видами записей и др.

Для формирования комплексных профессиональных и прикладных умений по выбору студентам предлагаются различные виды общественно-полезной, педагогической и других социально значимых видов деятельности в работе с человеком, которые также стимулируют созидательную деятельность и желание заниматься творчеством. Особенно важны разные социальные практики, особенно волонтерская с детьми-сиротами, подростками-девиантами, детьми-инвалидами и проблемными семьями.

Важным является блок организационных форм, включающих студентов в профессиональное творчество в соответствии с ранее изученной методологией акмеологического подхода. Творческая самореализация студентов происходит в НИР; при реализации созданных студентами проектов, в научных кружках, творческих конкурсах всероссийского, регионального и межрегионального уровня; в сетевом взаимодействии с научными, производственными и образовательными учреждениями для проведения опытно-экспериментальной работы; через участие в грантах с преподавателями кафедр вуза и др.

Таким образом, принцип единства интеграции и дифференциации позволяет комплексно решать стратегические задачи в профессиональной подготовке молодых специалистов, повысить качество профессионального образования через развитие готовности и опыта профессионального творчества у выпускников вуза, не упустить возможностей самого образовательного процесса в учебном заведении для создания благоприятных условий, превращающих потенциалы студентов в профессиональные качества и стимулировать их стремление к высоким достижениям в профессии. Включение элементов акмеологического образования в профессиональную подготовку молодых кадров сохранит фундаментальность Российского образования, обеспечит мобильность образовательного процесса даже в условиях современного кризиса, сделав его более регулируемым, предупредит резкий спад, потерю национальных традиций отечественного образования за счёт технологий спуска и за счёт ориентации на созидание как ведущую деятельность в профессии.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КАРТИНА МИРА ДОШКОЛЬНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Н.Б. Трофимова, О.Н. Филатова, г. Воронеж

## **PICTURE OF THE WORLD OF THE PRESCHOOL CHILD AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

N.B. Trofimova, O.N. Filatova, Voronezh

Происходящие в мире перемены, непрерывно возрастающий поток информации, трансформации реалий бытия – всё это, безусловно, изменяет содержательное наполнение картины мира человека. Ранние периоды онтогенеза справедливо рассматриваются как решающие и для становления концепции мира, картины мира и для развития личности в целом. Тем не менее, до сих пор процесс формирования картины мира в сознании ребенка дошкольного возраста все еще мало изучен как практически, так и теоретически. В этой связи становится особенно актуальной проблема «картины мира дошкольника».

Современная наука нацелена на построение единой целостной картины мира, изображая её как взаимосвязанную «сеть бытия». В общественном сознании исторически складываются и постепенно изменяются разные картины мира, которые обычный человек воспринимает как данность, как объективность, существующую независимо от наших мнений.

«Понятие «картина мира» означает зримый портрет мироздания, образно-понятийную копию Вселенной, взглянув на которую, можно понять и увидеть связи действительности и своё



место в ней». Согласно определению, предложенному В.Г. Архипкиным, картина мира подразумевает понимание того, как устроена Вселенная, какими законами она управляется, что лежит в ее основе и как она развивается. Иными словами, картина мира выступает посредником между реальностью и человеком, так как он воспринимает мир, постоянно перенося внимание с одного предмета на другой. Такое непрерывное переключение внимания одновременно предполагает переход с одного уровня осознанности на другой.

В литературе отечественных и зарубежных учёных можно встретить множество определений «картины мира». Отчасти они противоречат друг другу, а отчасти взаимодополнимы и способны составлять целое. Впервые концепция «картины мира» была сформулирована Р. Редфильдом и ассоциируется прежде всего с его именем. По определению Р. Редфильда, картина мира — это «видение мироздания, характерное для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих действиях, своей активности в мире».

В современной психологии понятие «картина мира» характеризуется терминологической неопределенностью: «образ мира», «когнитивная карта», «модель мира», «схема реальности», «представления о себе и Вселенной» и т.д. Между тем до сих пор не выработано однозначного понимания термина «картина мира». Для ряда ученых это сумма наиболее общих представлений о мире. Некоторые исследователи считают, что картина мира метафорична и изображает мир в виде некоего доступного для понимания всех «рисунка», картины. Этим сходство взглядов исследователей ограничивается.

Объектом нашего исследования является картина мира дошкольника, в этой связи для нас представляются особо важными разработки целостного мировидения в психологических теориях Л.С. Выготского (1932), А.Р. Лурии (1974), Н.Н. Поддъякова (1974), С.Л. Рубинштейна (1989).

На современном этапе развития психологической науки вопрос о картине мира в дошкольном возрасте до сих пор является дискуссионным. С одной стороны, со времен Л.С. Выготского принято считать, что как таковое мировоззрение в данный период отсутствует. Относительно детей данного возраста можно говорить лишь о миродействии, а формирование картины мира является новообразованием подросткового периода, когда накоплен определенный опыт научного осмысления мира как высшей формы мировидения. Ребёнок переживает своё "миродействие" в аффективно-образном плане. По мере накопления этого опыта у него складываются предпочтения в образе "миродействия", в дальнейшем развитии этот образ становится более осознанным, обобщённым и, наконец, осуществляет переход к мировоззрению. С другой стороны, в работах Н.Г. Капустиной, отмечается, что обращение к психолого-педагогическим исследованиям показало следующее. При изучении детского экспериментирования Н.Н. Поддъяков делает вывод о том, что в дошкольном возрасте строится картина или образ мира. У ребенка появляется две зоны знаний: зона устойчивых знаний и зона предположений, догадок, гипотез. Эти зоны флуктуируют, в связи с чем, к числу новообразований дошкольного возраста Д.Б. Эльконин относит появление цельного детского мировоззрения. Мы разделяем данную точку зрения. На наш взгляд, в дошкольном возрасте доминирует эмоционально-чувственное, образное мировидение, поэтому детское мировоззрение можно назвать абрисом картины мира. Однако он выступает той основой, которая является важнейшим фактором становления или целостной картины мира, в которой интегрируются различные картины мира (мифопоэтическая, философская, религиозная, научная), или же мозаичной, в которой эти картины мира не связаны друг с другом.

Итак, одним из новообразований дошкольного возраста является возникновение первого схематичного абриса картины мира. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которых укладывается непостоянный окружающий мир.

При рассмотрении данной проблемы особенно важными для нас являются результаты экспериментальных исследований, проведенных швейцарским психологом Ж. Пиаже, направленные на изучение скрытых умственных тенденций, придающих качественное своеобразие детскому мышлению.

Значимым представляется открытие эгоцентрического характера детской речи, качественных особенностей детской логики, своеобразных по своему содержанию представлений ребенка о мире. Однако основное достижение Ж. Пиаже – открытие эгоцентризма ребенка. Эгоцентризм – это центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция. Свообразие детской логики, детской речи, детских представлений о мире – лишь следствие этой эгоцентрической умственной позиции.

Дети до определенного возраста не умеют различать субъективный и внешний мир. Ребенок начинает с того, что отождествляет свои представления с вещами объективного мира, и лишь постепенно приходит к различению их друг от друга. Эту закономерность, согласно Ж. Пиаже, можно применить как к содержанию понятий, так и к самым простым восприятиям.

В детской психологии закрепилось понимание эгоцентризма как негативной характеристики отношения ребенка к действительности, которое сменяется с возрастом децентрацией (Ж. Пиаже). Его преодоление также возможно в условиях специального обучения (культурно-историческая теория) или в условиях игры (Д.Б. Эльконин).

Таким образом, можно выдвинуть предположение о том, что формированию картины мира дошкольника способствует преодоление эгоцентризма. Представления о мире ребенок, с одной стороны, получает от взрослых, активно усваивает из культурно-предметной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам, в определенный момент объединяясь в этой работе с другими детьми.

Все вышесказанное позволяет определить факторы и условия формирования картины мира дошкольника. Нами были выделены три главных фактора: влияние «взрослой» культуры, активными проводниками которой являются, прежде всего, родители, а затем и другие взрослые; личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности; воздействие детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей и чрезвычайно значимы в возрасте между пятью и двенадцатью годами для понимания того, как освоить мир вокруг.

Кроме того для формирования картины мира дошкольника предполагается наличие следующих условий: деятельность, специально организованная взрослыми; творческая деятельность дошкольника; игра как ведущая деятельность дошкольного детства.

Заметим, что в условиях формирования картины мира отражена идея деятельности, как приоритетной формы познавательной активности ребенка. То есть познание мира возможно лишь в процессе, где ребенок выступает как субъект деятельности. Согласно деятельностному подходу в психологии, познание ребёнком окружающего мира включено в основные виды его активности, главным образом в игру, рисование, конструирование, и развитие познания происходит внутри этих видов деятельности, под влиянием тех требований, которые они выдвигают.

В качестве важного аспекта при изучении формирования картины мира дошкольника следует рассматривать психологический механизм ее формирования.

Психологические механизмы неоднородны, им присущи обобщенность и разная степень конкретизации; существуют разные типы механизмов, среди которых есть и врожденные, и приобретенные, сложившиеся в индивидуальной и общественной практике; психофизиологические и психические; наиболее обобщенные и наименее обобщенные, узкие, способные порождать и реализовывать мотивацию лишь в специфических условиях и ситуациях. Действие любого из механизмов основывается на том или ином принципе, выражающем сущность механизма и его основные характеристики.

Серкин В.П. рассматривает механизм формирования картины мира в процессе деятельности. Автор впервые описал психологические механизмы функционального генеза картины мира. Рассматривая картину мира как подсистему образа жизни (целостной системы реализуемых субъектом деятельностей), автор выделяет три источника развития и, соответственно, три типа механизмов развития картины мира: практическая деятельность, коммуникация, самопорождение.

Так, по мнению В.П. Серкина, механизмами развития картины мира на основе практической деятельности служат постоянные взаимопереходы из плана внутренней деятельности в план практической деятельности и обратно, описанные в психологической литературе как механизмы интериоризации и экстериоризации.

Гладких Л.П. затрагивает вопрос формирования целостного представления дошкольника о мире. В этой связи автор рассматривает механизм формирования картины мира, который включает две основные составляющие: эмоционально-образное восприятие и наглядно-практическое мышление. Психические процессы, тесно связанные с представлениями ребенка об окружающем мире, активизируют любознательность, которая побуждает ребенка к познанию окружающего. Познавательная активность сопровождается интересом, а интерес ребенка в свою очередь необходим для развития внимания и сопереживания к окружающим людям и миру в целом.

Идея Л.П. Гладких о зависимости становления картины мира и развития познавательных процессов нашла отражение и в предложенном нами механизме формирования картины мира дошкольника.

С точки зрения автора, механизм целостного познания окружающего мира включает формирование когнитивной сферы не только путем усвоения новых знаний и представлений — идет активное освоение умственных действий, анализа и оценки для установления причинно-следственных связей между событиями и явлениями. Кроме того автором подчеркивается значимость эмоционально-волевой сферы, обращается внимание на то, что дошкольник в активном познании окружающего мира сам «проживает школу чувств».

Выготский Л.С. отводил особое место эмоциям и рассматривал их как внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью ребенка, который не только созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно ее изменяет соответственно со своими потребностями и интересами.

Развивая идею психологического механизма формирования картины мира, можно утверждать, что он представляет собой функциональное взаимодействие таких звеньев, которые обеспечивают целостное восприятие мира, содержащее взаимосвязи представляемых образов, а не совокупность отдельных образов. По нашему мнению, подобный механизм действует, если он содержит следующие звенья: ощущения субъекта, эмоции, восприятие образа, образное восприятие, наглядное моделирование образа и наглядно-образное мышление. Указанные звенья составляют основу двух выделенных нами уровней формирования картины мира: сенсорного и абстрактно-логического.

На сенсорном уровне под воздействием внешних стимулов на органы чувств у ребенка складывается представление о том, какими бывают свойства предметов, т.е. происходит содержательное обогащение формирующейся картины мира в сознании дошкольника. На абстрактно-логическом уровне происходит важный сдвиг в развитии познания ребенком окружающего мира - он впервые начинает усваивать общепринятые средства выполнения действий наглядно-образного мышления, т.е. для дошкольника становится возможным выделить и отобразить в наглядной форме связи и отношения между предметами. Особенностью картины мира ребенка является господство эмоционально-чувственных представлений о мире над рационально-логическими.

Ощущение субъекта представляет собой начальное звено механизма формирования картины мира дошкольника. Объекты (предметы, явления, связи и отношения) действительности воздействуют на дошкольника через сенсорные каналы, вызывая при этом различные ощущения (зрительные, слуховые, тактильные и т.д.), которые являются неиссякаемым источником информации об окружающем мире. Однако эта информация остается разрозненной до тех пор, пока не объединится и не будет представлять собой совокупность различных свойств и частей предметов, явлений действительности, т.е. пока не произойдет восприятие окружающего в сознании дошкольника.

Итак, первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия, причем и то, и другое сопровождается эмоциональным отношением к этой информации. Эмоции играют важную роль в познании мира и его осмыслении, они еще не являются формой познания, но вызывают в сознании определенное переживание: отношение к самому себе, к реальной действительности, к познанию и деятельности.

На основе восприятия образа в сознании ребенка-дошкольника складывается образное восприятие, которое утрачивает свой первоначально аффективный характер: перцептивные и эмоциональные процессы дифференцируются, а восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Образное восприятие является переходным звеном на следующий, качественно новый уровень формирования картины мира дошкольника – абстрактно-логический.

На данном этапе посредством взаимосвязанных процессов представления и воображения у ребёнка формируется наглядное моделирование образа, способствующее опосредованному решению познавательных задач, формированию представлений о логических отношениях, способности к перспективной абстракции у дошкольников при их нормальном развитии. Моделирование образа, решение проблемной ситуации в плане представлений лежат в основе наглядно-образного мышления дошкольника. Особенно важно, что, усваивая при помощи образного мышления отвлеченные и обобщенные знания, дети самостоятельно применяют их в новых условиях. Пользуясь образным мышлением, старшие дошкольники могут обобщать и свой

собственный опыт, устанавливая новые связи и отношения вещей. С переходом на этот качественно новый этап развития ребенок способен понимать связи действительности, превнося личностный смысл, а также осознавать свое место в мире, а значит, реализован завершающий этап формирования картины мира дошкольника.

В соответствии со сказанным необходимо отметить, что перечисленные звенья психологического механизма формирования картины мира дошкольника (ощущения субъекта, эмоции, восприятие образа, образное восприятие, наглядное моделирование образа и наглядно-образное мышление) составляют ее основу, а значит, любые перемены в системе указанных элементов повлекут за собой существенные изменения картины мира в целом.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ**

Н.Б. Трофимова, Е.С. Чайка, г. Воронеж

### **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE FOR STUDENTS**

N.B. Trofimova, E.S. Chayka, Voronezh

В настоящее время одним из важнейших условий, характеризующих социально-психологическую ситуацию, является понятие «качество жизни». Социально-экономическая ситуация в России привела к снижению данного показателя. В связи с этим изучение проблемы субъективного качества жизни и его психологических детерминант является одним из наиболее значимых направлений научно-практических исследований в современной психологической науке.

Принято считать, что впервые термин «качество жизни» появился в книге американского экономиста Дж. Гэлбрейла «Общество изобилия» в 1960 г., затем оно было применено социологом Д. Рисменом в работе «Одинокая толпа», при этом первоначально оно воспринималось не как «научное понятие с точно фиксированным содержанием и объемом», а как «всего лишь конгломерат различных проблем, начиная со смысла жизни и счастья человека и кончая проблемой утилизации отходов и очистки больших городов». Таким образом, качество жизни связывалось с качеством окружающей среды, показателями динамики доходов населения и масштабов обретения им материальных благ, отождествлялось с понятиями стандарта жизни, уровнем жизни. При этом сущность человека сводилась к «пяти основным потребностям» – в пище, одежде, жилье, здоровье, образовании. Насыщение рынка товарами, рост производства и потребления и т.п. признавались основанием улучшения человеческой жизни, тем самым, отдавалось предпочтение количественным показателям.

Однако, человек, будучи, существом духовным, не может быть счастлив только от экономического роста, для него, в большей степени, необходимо удовлетворение его духовных потребностей. Это послужило причиной того, что в конце 60-х гг. этот фактор стал учитываться при определении категории «качество жизни».

В 70-е гг. в исследовании субъективного качества жизни Кемпбелла А., была использована в измерениях триада «обладание – отношение – существование», что предполагало наличие удовлетворенности материальным положением, межличностными отношениями, уровнем самооценки. Автором было установлено, что наличие хороших межличностных отношений, позитивной самооценки, ощущения контроля над своей жизнью играют более важную роль в общем благополучии, чем удовлетворение материальными условиями жизни, то есть реальной жизненной ситуацией. Этот вывод наглядно демонстрирует приоритет духовного над материальным.

В настоящее время понятие «качество жизни» прочно вошло в лексикон различных гуманитарных и естественных наук. В дополнение к объективным критериям этого понятия исследователями вводятся субъективные индикаторы жизненного благополучия.

Таким образом, понятие «качество жизни» эволюционировало от характеристики материальной стороны жизни человека к понятию, учитывающему духовную комфортность

существования людей, и может рассматриваться как интегральная характеристика жизнедеятельности человека.

Несмотря на всю важность и сложность изучения проблемы качества жизни, до сих пор нет единства в определении этого понятия. Это объясняется тем, что данная категория не является предметом какой-либо одной науки, а относится к междисциплинарной отрасли знаний. Кроме того, это достаточно широкое понятие, и для его изучения типичны исследования, проводимые на стыке ряда наук.

Для нас наибольший интерес представляют исследования качества жизни, проведенные психологами. Этой проблемой занимались Гундаров И.А. Зараковский Г.М., Львов Д.С., Непомнящая В.А. и другие.

Зараковский Г.М. описывает качество жизни как совокупность характеристик, определяющих соответствие процессов, результатов и условий жизнедеятельности индивидов, социальных групп, общества природно-заданным и культурно-обусловленным позитивным потребностям в их объективном и субъективном проявлении. То есть данное определение охватывает довольно широкий спектр вопросов.

Гундаров И.А., с одной стороны довольно просто, а с другой – довольно емко определяет качество жизни – как психическое состояние человека ощущать себя счастливым.

Львов Д.С. утверждает, что качество жизни – это степень соответствия уровня жизни человеческим потребностям.

Как видно из приведенных определений, многие исследователи связывают «качество жизни» с таким понятием как «потребность», то есть нужда или недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности организма, человеческой личности. В этой связи можно рассматривать вопрос о качестве жизни – как вопрос о структуре потребностей человека, способах и уровне их реализации.

В научной литературе также активно дискутировался вопрос о соотношении категории «качество жизни» с категорией «уровень жизни».

Понятия «качество жизни» и «уровень жизни» нередко переплетаются и подменяют друг друга, что на наш взгляд не вполне корректно. Уровень жизни является неотъемлемой частью качества жизни и должен рассматриваться как экономическая и расчетно-статистическая категория. Уровень жизни определяется как показатель, характеризующий количество и качество товаров и услуг, потребляемых в стране. Жеребин В.М. и Романов А.Н. дают следующую трактовку уровня жизни: это отношение уровня доходов к стоимости жизни вместе с определяемым этим отношением характеристиками потребления и обеспеченности жизненными благами.

Стоит согласиться с исследователями, которые, определяя термин «уровень жизни», больше ориентируются на экономическую, материальную сторону жизни населения, а «качество жизни» соотносят с субъективными показателями.

Методологическим основанием использования понятия «качество жизни» в психологии, по мнению Непомнящей В.А., может быть системный подход к человеку, реализованный в теории психологических систем В.Е. Ключко. Системный подход в психологии разработан в трудах Ананьева Б.Г., Ломова Б.Ф. и др. Человек в этом подходе понимается как «самоорганизующаяся система, т.е. система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении», «открытая как в социум, так и в объективную (природную, физическую, «вещную») среду. Ключко В.Е. предлагает изменить «представление о «размерах» человека и искать собственно человеческое за пределами его телесного бытия». В целях фиксации пространства между объективным и субъективным в теории психологических систем используется понятие «мир конкретного человека» как «часть самого человека, его продолжение». Многомерный мир – это реальное образование, характеризующееся «многомерностью, которая возникает в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений». По мнению автора, в онтогенезе происходит смена детерминаций развития – в детстве «образ жизни человека детерминируется особенностями многомерного мира», во взрослом возрасте «образ жизни начинает определять развитие мира человека». В.Е. Ключко утверждает, что «становясь суверенной личностью, то есть личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира». Суверенная личность несет ответственность за его порядок и качество. Опираясь на указанный методологический подход, Непомнящая В.А. предполагает, что в психологической науке субъективное качество жизни может быть понято не просто как

отношение человека к объективно существующим условиям жизни при противопоставлении субъективного и объективного. В рамках теории психологических систем человек строит и развивает собственный многомерный мир, формируя и изменяя тем самым качество своей жизни.

Проведенный теоретический анализ категории «субъективное качество жизни» показывает её неоднозначность и сложность.

Рассматривая качество жизни современной молодежи необходимо, на наш взгляд, определить приоритетные психологические аспекты развития человека. В современном обществе особую важность для молодых людей приобретает психологический комфорт.

Под психологическим комфортом мы понимаем системное качество человека, приобретаемое им в процессе жизнедеятельности, которое реализуется в генерации содержательной наполненности и ценности жизни в целом, как средства достижения поставленных целей.

Это понятие является комплексным, ориентированным на оценку самого субъекта и позволяет при его детерминировании применить комплекс психологических приемов по эволюции личности от уровня низшей комфортности до уровня абсолютного психологического комфорта – счастья.

Многие ученые (Давыдова Е.В., Спиридонов С.П., Суббето А.И. и другие) выделяют два подхода к изучению термина «качество жизни»: объективный и субъективный. Зараковский Г.М. утверждает, что психологические составляющие качества жизни образуют два принципиально различных класса: субъективно-оценочные и объективные составляющие. Суть объективного подхода состоит в том, что он определяет степень удовлетворения научно обоснованных потребностей и интересов. В то время как субъективный подход определяет степень удовлетворенности жизнью того или иного человека. Спиридонов С.П. подчеркивает, что субъективные индикаторы качества жизни дополняют объективные, поскольку, во-первых, они могут отражать различия того, как различные люди «взвешивают» внешние социальные переменные; во-вторых, индивиды могут по-разному реагировать на одни и те же внешние обстоятельства, в зависимости от их ценностей, ожиданий и желаний.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что цель объективного подхода – как можно более точно измерить уровень жизни общества или группы людей на основе разнообразной статистической информации. Но до сих пор в научном сообществе не разработан единый, общепризнанный набор показателей для такой оценки. Субъективный подход предполагает, что истинное значение качества жизни отражено в субъективных оценках. Такой подход подразумевает определение качества жизни на основе социологических опросов. Действительно, исследователи довольно часто сталкиваются с фактом, когда социальные группы с различными объективными характеристиками (демографические характеристики, условия жизнедеятельности, уровень материального благосостояния и т.д.) почти не отличаются между собой в оценках качества своей жизни.

На наш взгляд качество жизни является системной категорией и выражает взаимосвязь объективного и субъективного в жизнедеятельности человека, однако для психологической науки наибольший интерес вызывает именно субъективный компонент. Рассматривая понятие «качество жизни», имеющее широкий спектр применения, возникает необходимость его структурирования. В этой связи наибольший интерес вызывают четыре ценностных аспекта, предложенных Дж. Меран. Это – физическое, психическое, социальное и духовное качество жизни. Несомненно, все эти аспекты оказывают влияние на формирование качества жизни. По мнению ученого, понятие «качество жизни» приобретает смысл в трех основных сферах оценки: в материальном аспекте (функции, возможности), в аспекте личностных переживаний (отношения), в трансцендентном функционировании (удовлетворенность, счастье, разумность, религиозность).

Данные сферы оценки качества жизни отражают всю полноту жизнедеятельности человека. Однако, говоря о качестве жизни студентов, необходимо учитывать возрастные задачи развития личности молодых людей, которые связаны не только с учебно-профессиональной деятельностью, но и с самоопределением в личной жизни, формированием устойчивой системы ценностей и т.д.

Создавая на основе выделенных Дж. Меран сфер оценки качества жизни, мы предполагаем, что основными аспектами, характеризующими субъективное качество жизни студентов выступают: активность субъекта, психологическое здоровье, духовность.

Активность субъекта приобретает особое значение при описании субъективного качества жизни. Она выступает, как динамическое условие становления и реализации потенциала человека, как «самостоятельная сила реагирования» (Ф. Энгельс). Акмеологическое значение активности состоит в том, что она ориентирует человека к его «акме» не на основе «адаптации к социуму» и

других приспособительных механизмов, образующих «комплекс выживаемости», а на основе преобразовательного отношения человека к себе и обстоятельствам жизни. Любая акмеологическая деятельность (сопровождение, проектирование, консультирование и др.) предполагает изучение источников активности человека, среди которых в первую очередь следует рассматривать устойчивое неравновесие как основное свойство живого существа (по Э.С. Бауэру), социальную сущность человека (по К. Марксу) и управляемость социоприродной эволюции на основе общественного интеллекта (по А.И. Суббето).

Говоря о психологическом здоровье, которое в психологии определяют не через отсутствие конфликтов и проблем, а через зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, обеспечивающих полноценное человеческое функционирование личности, можно предположить, что оно является одним из основных аспектов субъективного качества жизни. Исследователями выделяются определенные критерии психологически здоровой, самоактуализирующейся личности: эмоциональная стабильность, открытость внутреннему миру переживаний, самопринятие, самопонимание и самоуважение, конгруэнтность, ответственная свобода, стремление к самосовершенствованию. В.И. Слободчиков считает, что основу психологического здоровья человека составляет нормальное развитие субъективной реальности в онтогенезе.

На наш взгляд проблема повышения качества жизни является неполной без учета духовных аспектов развития личности, открывающих пути для её самореализации и самосовершенствования. Духовность человека проявляется в потребности и способности познавать мир, самого себя, свое место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни. «Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними». Нравственность при этом выступает как одно из измерений духовности человека.

Важным при описании духовности человека является ценностный аспект. Ценности выполняют роль важнейших регуляторов поведения личности, определяют возможность принимать решения в ситуациях выбора, активизируют и направляют деятельность человека. Ценности выступают побудительной силой различных видов активности личности: познания, духовного самосовершенствования, социального поведения и т.д. Проблема смысла неразрывно связана с вопросом высших ценностей человеческого существования. Изучение проблемы смысла связано с построением иерархии ценностей и выявлением критериев значимости. Переживание осмысленности жизни в процессе самореализации и самоактуализации часто сопровождается состоянием счастья, гармонии, душевного здоровья, полноты жизни, что и определяет феномен качества жизни.

Таким образом, понятие субъективного качества жизни в психологических исследованиях помогает решить возрастные задачи развития молодых людей и способствует формированию личностной компетентности и жизненному самоопределению.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГООРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ**

А.И. Фокин, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF ECOLOGICAL ORIENTED OUTLOOK OF THE CIVIL SERVANT IN INTERESTS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF RUSSIA**

A.I. Fokin, Moscow

Ведущим фактором обеспечения экологической безопасности и устойчивого развития природы и общества, государства является организация сегодня квалифицированного экологического образования каждого человека и общества в целом, направленного на формирование экологоориентированного мировоззрения личности и общества. Низким уровнем

экологического сознания и экологической культуры можно объяснить соответствующее потребительское отношение человека к природе, истощительное природопользование, чрезмерное техногенное воздействие на природу, которые привели к резкому падению ее восстановительного потенциала, к росту числа зон экологического бедствия, в большой мере и в России; а также большую часть нарушений природоохранного законодательства, бездействие властей и неадекватную реакцию населения.

В России ведущими исследователями разработана стройная целостная концепция устойчивого развития страны, которая предусматривает координацию действий в социально-экономической, научно-технологической, природоресурсной, природоохранной, гуманитарной областях на основе модернизации и экологизации системы образования. Тем не менее, следует констатировать отсутствие в России государственной политики в области формирования экологоориентированного мировоззрения, правовой базы по подготовке необходимых для этого кадров, государственной поддержки последних, системной экологической подготовки государственных служащих всех уровней власти. Возможно, следствием этого стали ликвидация в недавнем прошлом природоохранного ведомства страны; отклонение важнейших федеральных законопроектов в области экологической культуры; фактическое самоустранение средств массовой информации от экологического просвещения населения; отсутствие координации действий в этом направлении на федеральном уровне, а также взаимодействия между федеральными органами государственной власти и субъектами Российской Федерации, откуда разобщенность деятельности природоохранных органов, эколого-образовательной среды на всех уровнях, СМИ и общественности.

В то же время, государственная политика должна учитывать экологические аспекты, и, прежде всего, как условие устойчивого развития страны и выживания нации, что предполагает смену существующих приоритетов на экологические на всех уровнях и направлениях власти. Поэтому актуально решение проблемы формирования экологоориентированного мировоззрения государственных служащих в интересах устойчивого развития, выступающих не только носителем властных функций и субъектом проведения государственной экологической политики, но и профессиональная деятельность которых часто напрямую связана с обеспечением устойчивой жизнеспособности государства и здоровья населения. Какими особенностями мировоззрения должна обладать личность управленца, способная и готовая решать проблемы устойчивого развития на местном (локальном), региональном и глобальном уровнях?

Следует отметить, что большинство исследований, посвященных проблеме формирования экологической культуры, экологического сознания, экологоориентированного мировоззрения в интересах устойчивого развития, связаны, прежде всего, с системой образования учащихся и студентов. В то же время, специальных работ, в которых были бы раскрыты особенности экологоориентированного мировоззрения взрослых, и, в частности, кадров государственного управления, практически нет. Среди них можно отметить лишь работу Никоноровой Е.В. (1996), затрагивающей в рамках изучения эколого-культурологической проблематики вопросы необходимости формирования экологической культуры государственного служащего, а также исследование социально-психологических особенностей экологического сознания кадров государственного управления, проведенное А.И. Валитовой (1997 г.).

Оптимизация процесса формирования экологоориентированного мировоззрения государственного служащего в интересах устойчивого развития России, связана, прежде всего, с разработкой его акмеологических аспектов. И в этом смысле на первый план выходит рассмотрение изучаемого феномена как акмеологического – как идеального («вершинного») качества личности, которое определяет ее место как субъекта в развивающемся пространстве (природном и социальном) жизнедеятельности и как многомерной системы и многокомпонентного образования, имеющего сложную динамическую структуру, включающую важнейшие экологоориентированные достижения личности на пути ее совершенствования, которые определяют в свою очередь личностные функции экологоориентированного мировоззрения – системообразующую; смыслообразующую, или семантическую; эмоционально-оценочную; адаптационную; защитную; креативную, или инновационную (Гагарин А.В., Фокин А.И., 2010).

Экологоориентированное мировоззрение важно рассматривать как акме, как высшее достижение в его формировании и проявлении на каждом возрастном этапе развития личности. Экологоориентированное мировоззрение государственного служащего формируется и развивается как целенаправленно (экологическая политика общества, экологическое просвещение и



образование, СМИ, экологические движения и т.п., в процессе передачи из поколения в поколение в форме здравого смысла, традиционных представлений об окружающем природном мире), так и стихийно – под влиянием непосредственных условий жизни, профессиональной и общественной деятельности, случайных факторов, случайной информации и т.п. несистематических и нецеленаправленных воздействий и влияний.

Уровень сформированности экологоориентированного мировоззрения личности определяется сформированностью акмеологических инвариантов (объективных и субъективных условий, индивидуальных, личностных и субъектных качеств, внутренних побудительных причин) социопродуктивной экологоориентированной деятельности личности, вооруженностью общими и специальными экологоориентированными знаниями, умениями, навыками, натуралистической эрудицией, экологическими компетенциями, совершенствованием индивидуальных, личностных и субъектных процессов, состояний и свойств, «экологической» ответственностью за результаты профессиональной деятельности в различных сферах.

В процессе специально организованного экологического образования продуктивное формирование экологоориентированного мировоззрения государственного служащего осуществляется при реализации следующих акмеологических условий его оптимизации:

- организация целенаправленного, комплексного акмеологического процесса поэтапного формирования экологоориентированного мировоззрения личности;
- организация акмеологической поддержки формирования экологоориентированного мировоззрения.

Ведущими акмеологическими факторами продуктивного формирования экологоориентированного мировоззрения государственного служащего являются:

- сформированность экологических профессиональных (когнитивных, функциональных, личностных) компетенций;
- самооценка личности как субъекта саморазвития и как неотъемлемой части окружающего природного мира;
- реально функционирующая система взаимоотношений личности с окружающим природным миром, соответствующее личностное (субъективное) отношение человека к природе, способствующее принятию природы как субъекта («партнера») по совместному, «коэволюционному», устойчивому процессу совместного развития в системе «Человек – Природа».

К СОДЕРЖАНИЮ

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ**

М.В.Хватова, г.Тамбов

## **TERMS OF ACMEOLOGICAL RESOURCES OF DEVELOPMENT OF YOUTH PSYCHOLOGICAL HEALTH**

M.V. Khvatova, Tambov

В настоящее время понимание категории здоровья значительно меняется, оно соотносится не только с физиологическим пространством, а воспринимается как более сложный феномен, включающий новые смыслы и значения в рамках социальной эволюции в целом. Мы считаем, что процесс развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи дает возможность не только формировать само здоровье, обнаруживать и реализовывать скрытые резервы возможностей, но и создает условия для саморазвития, самореализации, способствует личностному и профессиональному самосовершенствованию.

Развитие акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи определяется целым рядом детерминирующих обстоятельств, одним из которых являются внешние социальные условия. Под условиями, как известно, понимают «обстоятельства, от которых что-нибудь зависит и которые, в большинстве своем, имеют по отношению к субъекту активности объективный характер. Таким образом, достижение высокого уровня деятельности, саморазвития субъекта или развития любых личностных качеств обеспечивается рядом условий, от которых непосредственно

или опосредовано зависит продуктивность этих процессов и которые можно рассматривать как акмеологические, т. к. в комплексе они обеспечивают активизацию и оптимизацию деятельности и процесса развития личностных качеств, повышение их уровня и в итоге более эффективное акме-ориентированное саморазвитие субъекта. Акмеологические условия имеют по отношению к субъекту деятельности объективный характер». (Цит. по А.А.Деркач, Е.В.Селезнева, 2007. С.90-91.).

Внешние социальные условия позволяют обнаружить, раскрыть и развить акмеологический ресурс психологического здоровья личности. Это позволяет полагать, что осложненные обстоятельства, жизненные «вызовы» и ситуационные испытания являются, по сути, социальными условиями развития акмеологического ресурса психологического здоровья, оказывая закаливающее и тренирующее воздействие на личность, а также подвергая ее психологическое здоровье социальным испытаниям на прочность, устойчивость и способность к реабилитации. Исходя из такой трактовки, нам представляется целесообразным выделить следующие группы психологических условий развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности:

- адаптационные,
- антропоцентрические,
- феноменологические.

Каждая из групп условий включает в себя соответствующий перечень «тестовых» обстоятельств, актуализирующих акмеологические резервы психологического здоровья личности. Так, адаптационные условия предполагают возникновение следующих ситуационных осложнений в окружающей личность социальных ситуациях, требующих повышенной адаптации: непредвиденные обстоятельства, стрессогенные ситуации, темпы изменений, острота воздействий, множественность событий. Непредвиденные обстоятельства всегда вызывают напряжение внутренних ресурсов личности, поскольку возникает необходимость немедленного реагирования на внешние вызовы, минуя столь необходимый этап мысленного антиципирующего, предвосхищающего, прогностического обозрения предстоящих событий. В непредвиденных обстоятельствах проверяются на прочность и механизмы саморегуляции личности, и ее внутренние установки, и подлинные ценностные ориентации, и действительные мотивы и истинные смыслы. В стрессогенных ситуациях личность нуждается в дополнительных ресурсах психологического здоровья, поскольку необходимость действовать в ускоренном ритме, дефиците времени и при высокой сложности проблемы предполагает обращение к личностным ресурсам в самом широком смысле слова, включая нравственно-волевые свойства личности. Акмеологические ресурсы психологического здоровья личности актуализируются при высоких темпах изменения ситуации, когда индивид испытывает недостаток своих адаптационных возможностей. Быстро сменяющаяся картина социальных преобразований испытывает на устойчивость личностные убеждения, жизненные принципы и идеалы. Стабильность морально-этической картины динамично изменяющегося мира является важным акмеологическим ресурсом психологического здоровья личности, который подвергается испытаниям остротой ситуационных воздействий. Острота ситуационного воздействия имеет с одной стороны объективно наблюдаемую силу наносимого вреда личности, а с другой – проявляется субъективно, в виде индивидуально воспринимаемой личной опасности, риска и других неблагоприятных влияний. Отсюда возникает необходимость в дополнительном акмеологическом ресурсе психологического здоровья личности. Наконец, акмеологический ресурс оказывается востребованным, если события, в которые вовлекается личность, носят множественный характер, что требует распределения усилий, времени и внимания для адекватного реагирования на вызовы внешней среды. Таким образом, непредвиденные обстоятельства, стрессогенные ситуации, темпы изменений жизненных обстоятельств, острота воздействий на индивида, множественность событий входят в состав адаптационной группы условий развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности.

Многими авторами отмечается, что условия кризиса и социокультурной нестабильности породили ряд проблем психолого-антропологического порядка.

В современном обществе человек часто сталкивается с рядом проблем, неадекватно воздействующих на его развитие. Способность индивида противостоять воздействию, которое оказывает на него социум, зависит прежде всего от его внутренней гармонии с самим собой (А.И. Лазарев, Ю.А. Блинков, 2006). Считается, что в условиях воздействия на человека психической травмы возникает альтернатива: либо в связи со стрессоустойчивостью ... человек

остается психически и соматически здоровым, либо он заболевает неврозом или психосоматическим заболеванием (М.М. Лежепек, В.Г. Тактаров, 2006).

В настоящее время в обществе имеется «модель несинхронности» между обществом и человеком. То, что предлагается с одной стороны обществом чаще всего встречает сопротивление со стороны человека или же человек оказывается не готовым к принятию предлагаемого; с другой стороны, его же собственная система представлений, ожиданий и даже требований расходится с предлагаемой обществом. (Н.А.Ананьева, 2010).

Мы разделяем мнение авторов, что постоянные и ставшие уже неизбежными, кризисные ситуации провоцируют разные линии поведения людей: для одних это период «выжидания», для других, напротив, поиск и осуществление «проб и ошибок». В любом случае у индивидов возрастает тревожность, связанная с неопределенностью, опасность которой в том, что она переходит в напряженность и перенапряженность. Более того, отсутствие отчетливых ценностей, образцов, норм, провозглашаемых через планы и программы самого общества, продуцирует психическую изменчивость индивидуума, что может быть определено как своеобразные психические «мутации». Кроме того, в период непонимания схем действия, в силу отсутствия шаблонов у индивидов открывается возможность апробирования индивидуальных способов решения проблем в сложных ситуациях, часто путем применения асоциальных действий и девиантного поведения. (Н.А.Ананьева, 2010).

Многими учеными отмечается, что кризис переходит на антропологический уровень (т.е. человеческий), поэтому современные приоритеты в области социальной политики исходят из требований последнего времени, связанных с актуализацией ресурсов, заключенных в самом человеке. Человек выступает как исходная и в то же время системообразующая единица, на которую направлены все остальные ориентиры (социальные, педагогические, экономические, политические, юридические и др.). В связи с чем, значимым аспектом социальной модернизации России в условиях настоящей действительности является усиление роли антропологического фактора, поскольку он – потенциал и ресурс России. В частности, молодежь закладывает перспективы развития современной России. Это требует глубокого изучения всех психических закономерностей и механизмов, стоящих за любым явлением, связанным с человеком.

В последние годы, как отмечают отдельные авторы, кризисные состояния на уровне личности, конкретного коллектива и всего общества становятся неотъемлемым сопутствующим компонентом. Социальная сфера непосредственно связана с благополучием человека и общества. Сегодня интересы и потребности человека и общества все больше ориентируются на рациональное использование заложенных в них потенциальных возможностей. Последнее фактически означает важность раскрытия закономерностей и механизмов, наличие которых необходимо, чтобы состоялось продуктивное восхождение человека к собственным вершинам и полноценное «акме» действительно состоялось. Продвижение человека к совершенству, сохранению его личностного ресурса выступает приоритетным социальным заказом (А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев, 2006).

Учитывая приведенные выше факты, мы считаем, что следующей группой условий развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности является антропоцентрическая. Антропоцентрические условия включают обстоятельства, образующие единый комплекс того, что создает комфорт личности в окружающей ее среде. Поэтому акмеологический ресурс развития психологического здоровья личности обеспечивается ее востребованностью в окружающей среде, высоким статусом в системе межличностных отношений, способностью контролировать обстоятельства. Востребованность личности в окружающей среде может рассматриваться как условие развития акмеологического ресурса ее психологического здоровья, поскольку без ощущения нужности своему окружению затрудняются процессы самореализации и удовлетворения значимых потребностей. Тем самым снижаются показатели психологического здоровья личности. Аналогично высокий статус личности в системе межличностных отношений является сигналом «обратной связи», свидетельствующим об успешной социализации без которой невозможно удовлетворение социально одобряемых потребностей и самореализации всего личностного потенциала. Одновременно высокий статус в системе межличностных отношений способствует дальнейшей самореализации личности в ее социальной группе и способствует укреплению психологического здоровья.

Помимо этого подчеркнем значение феноменологических условий развития акмеологического ресурса психологического здоровья человека. В феноменологической философии было замечено, что выразить и передать исходный опыт, ощущение здоровья довольно

трудно, он дан нам не изначально, а лишь вторично. Именно избавление от боли, недомогания и негативных ощущений воспринимается впервые как здоровье. И чем больше таких неприятных ощущений мы переживаем, затем, освобождаясь от них, тем более многомерными, более объемными становятся наши представления о здоровье. Естественно, что в такой ситуации именно медицина, которая учит как преодолеть болезнь становится первым знанием о здоровье. «Здоровье» традиционно осмысливалось, прежде всего, в ряду таких понятий как недомогание, боль, недуг, болезнь и далее лечение, врач, медицина. Сегодня этот контекст, значение которого не утрачивается, становится не единственным. Все более значимым становится иной смысловой ряд, в котором «здоровье» сопрягается с такими понятиями как возможности человека, его приспособленность к окружающему миру, его физические и психические ресурсы, качество его жизни, его потенциал, его, наконец, жизненный мир. При этом акцентируется растущая независимость человека от ограничений, задаваемых его собственной телесностью. Т.е. быть здоровым в определенном смысле, значит иметь широкий диапазон доступных произвольных действий (Юдин Б.Г., 2000 С.54-67).

Положение о том, что здоровье может определяться не только параметрами организма и медицинскими воздействиями на него, но и внешней средой (в частности, социальной) и тем, каковы возможности взаимодействия человека с этим внешним окружением позволяет нам более четко осмыслить состав феноменологической группы условий развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности. Полная зависимость от окружающих обстоятельств, невозможность повлиять на развитие событий, осознание своего бессилия в решении возникающих проблем не только затрудняет функционирование личности в окружающей ее социальной среде, но и снижает самооценку, «опускает планку» личностных притязаний, приводит к неудовлетворенности собой. В конечном итоге это определяет основные показатели психологического здоровья личности, под влиянием таких условий как самореализация, адаптация и ценностная ориентация личности в окружающей среде. Как отмечает Юдин Б.Г (2000 г.) наше время отличает то, что связано с пониманием здоровья не только в негативном плане, как «здоровья от» - в смысле свободы от болезни, но и как «здоровья для» - в смысле тех возможностей действовать, реализовывать себя, которые открыты человеку, поскольку он здоров. Здоровье при этом выступает не просто как нечто безмерное, но как то, что соотносимо с возможностями и способностями человека, что соопределяется ими. Кроме того, здоровье во все времена воспринималось как нечто обладающее ценностной значимостью. Таким образом, основные показатели психологического здоровья, такие как самореализация личности, ее адаптация в социальной среде и ценностная ориентация в нравственном выборе могут быть рассмотрены как феноменологические условия развития акмеологического ресурса ее психологического здоровья.

Таким образом, нами выделены следующие группы психологических условий развития акмеологического ресурса развития психологического здоровья личности: адаптационные (непредвиденные явления, темп жизненных событий, стрессогенные обстоятельства, острота ситуационных воздействий на индивида, множественность событий), антропоцентрические (востребованность в окружающей среде, высокий статус в системе межличностных отношений, способность контролировать обстоятельства), феноменологические (адаптация, самореализация и ценностная ориентация личности).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

Я.А. Чернышев, г.Ульяновск

## **A NEW INTERPRETATION OF CAREER IN PSYCHOLOGY & ACMEOLOGY**

Ya.A.Chernyshev, Ulyanovsk.

В отечественной и зарубежной гуманитарных науках накоплен значительный объем знаний, многоаспектно и достаточно глубоко раскрывающих понятие карьеры. Анализ выполненных диссертационных исследований по проблематике карьеры, число которых превышает пять

десятков, позволяет определить сложившиеся в рамках научных отраслей традиции в понимании карьеры. Между тем, развитие данного понятия в общенаучном контексте, вбирающее в себя наиболее ценные результаты отдельных наук и осмысленное с различных уровней его практического применения, претерпевает определенные сложности и в настоящее время.

В этом плане, исследование карьеры в русле психолого-акмеологического подхода представляется наиболее перспективным. Для этого имеются следующие посылки.

Профессиональная карьера, в изначальных своих трактовках в переводе с французского и итальянского языков, означало некое движение. Процесс движения достаточно часто используется современными авторами в отношении должностного перемещения, изменения размеров вознаграждений, увеличения объемов властных полномочий некоего субъекта профессиональной деятельности. Однако такое понимание фактически означает, что понятие карьеры может быть применено к описанию ограниченных жизненных отрезков отдельных субъектов, но никак не повсеместно. Использование же определений «карьера – стагнация», «карьера – застревание» представляется не совсем оправданным, поскольку обладает невысоким объяснительным потенциалом.

Психолого-акмеологический подход к пониманию профессиональной карьеры позволяет содержательно раскрыть ее в контексте развития взаимоотношений личности и профессии. Последняя рассматривается как сформированная и формирующаяся далее область общественно значимой деятельности, закрепленная институционально и отраженная в социокультурном контексте. Личность вступает в данные взаимоотношения как носитель определенной позиции задолго до начала фазы активной профессиональной деятельности – в период профессионального самоопределения и профессионального образования. В ходе формирования и проявления данной позиции на до-профессиональном, профессиональном, пост-профессиональном этапах жизненного пути личность определенным образом организуется как целостность во взаимосвязях ее структурных компонентов. Изменения в системной организации личности, когда ее профессиональная позиция обретает качественно новые состояния, и будет раскрывать ранее указанное «движение» как сущность карьеры.

В таком понимании новые смыслы получает вопрос о развитии профессиональной карьеры. Ключевые эпизоды жизни личности – профессиональной востребованности, вознаграждения труда, занимаемого статуса, субъективной удовлетворенности работой и т.д. – не просто замыкаются на ее профессиональную позицию как системно целостную адресованность профессии, но объясняются ею. Так, структура профессиональной позиции в определенный временной период, образуемая выраженностью отдельных компонентов личности и взаимосвязей между ними, характеризует преимущественную ее направленность: на познание профессии; на поиск себя в профессиональной сфере; на социальную поддержку; на утверждение себя в ходе реализации профессиональной деятельности.

Кроме этого, предлагаемая трактовка карьеры позволяет продвинуться в более четком понимании вопросов успешности профессиональной карьеры. Число внутренних и внешних для личности маркеров ее профессиональной состоятельности является достаточно большим, поэтому отдельно взятая ситуация ощущения успеха – неуспеха конкретным субъектом принципиально отличается от практически любой другой. В этом смысле, опора на идею системной организации личности в профессии позволяет подвести единое основание под множество практически представленных ситуаций. Оценка успешности карьеры объясняется историей формирования и текущим состоянием профессиональной позиции личности, степенью ее осознанности и личностной ценности, глубиной общей направленности личности на достижение высоких результатов деятельности в общепрофессиональном масштабе.

Результаты, полученные в ходе собственного исследования с использованием методов: анализа исторической, философской, социологической, экономической, педагогической, психологической литературы, систематизации и концептуализации научных идей; понятийно-смыслового разбора представленных в отечественных и зарубежных науках понятий, составляющих и характеризующих профессиональную карьеру личности; теоретического моделирования; психологического тестирования; психобиографического опроса; письменного самоотчета на определение главного в успешной карьере (лонгитюдное исследование); групповой неструктурированной беседы; контент-анализа, а также методов математической статистики, позволяют сформулировать следующие положения.

Профессиональная позиция рассматривается как интегральное образование личности, активно формируемое в процессах ее профессионального образования и самообразования и

определяющего уровни и характеристики развития ее карьеры на до-профессиональном, профессиональном, пост-профессиональном этапах ее жизненного пути. Профессиональная позиция личности наилучшим образом отражает концептуальное понимание карьеры как разворачиваемых взаимоотношений между личностью и профессией. В различные периоды карьеры (до начала, в течение, по завершении фазы активной профессиональной деятельности) личность и профессия по-разному отнесены друг другу, наделены меняющимися во времени ценностными и функциональными посылами. В этом смысле использование данного понятия позволяет рассчитывать на адекватное современным реалиям понимание карьеры личности в профессии.

Карьера личности рассматривается как системная организация личности в профессии, во взаимосвязях личностного, позиционного, действенного уровней ее структуры и межкомпонентных взаимодействий на каждом из них, складываемая в контексте межсистемных взаимоотношений между профессиональной и непрофессиональной сферами ее жизнедеятельности. Под развитием карьеры личности понимаются процессы и результаты выхода системы на качественно новые уровни своей организации.

Профессиональная позиция личности определяется как системно целостная направленность личности на профессию. Выступая качественно новым продуктом уровневой организации, профессиональная позиция представляет более высокий уровень к личностному и одновременно выступает основанием для дальнейшей организации системы на действенном ее уровне. Под формированием профессиональной позиции понимается процесс складывания системно целостной направленности на профессию, активно проявляющийся в ходе и результатах профессионального образования и самообразования личности на протяжении ее жизненного пути.

В качестве межуровневой пороговой области системной организации личности в профессии, полагающей переход ее от личностного уровня к уровню позиционному, установлено начавшее свое формирование профессиональное самосознание личности. Под ним понимается формируемая личностью модель развития взаимоотношений с профессией, основанная на осмыслении самой личностью своих индивидуальных особенностей в приложении к особенностям профессиональной сферы. Приступив к формированию данной модели, личность начинает все более осознанно и осмысленно проявлять (позиционировать) себя как субъекта взаимоотношений с профессией.

Оптимальность профессиональной позиции означает своевременное достижение личностью равновесного состояния ее структуры, включающей устойчивую представленность основных ее компонентов и внутриуровневых взаимосвязей. Своевременность полагает, что система взаимосвязей основных ее структурных компонентов формируется «в свое время» и позволяет личности как профессионалу осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне. Под равновесным состоянием профессиональной позиции понимается устойчивость ее структуры, достигаемая складыванием оптимума внутренних взаимосвязей между ее компонентами.

Наилучшее развитие системной организации личности в профессии достигается путем поочередного управления подсистемами «Личность в формировании профессиональной позиции» и «Профессиональная позиция личности в развитии карьеры», в ходе которого обеспечивается органичный и последовательный переход личности от представлений к моделям и далее механизмам развития ее профессиональной карьеры.

Уровневость развития карьеры предусматривает достижение определенных ступеней системной организации личности в профессии.

Переходный и динамический уровни карьеры отражают основные способы внутреннего строения структуры профессиональной позиции. Нормативный, ненормативный, сверхнормативный уровни развития карьеры воссоздают степень соответствия системной организации личности в профессии типовым для ее этапов диапазонам ее формирования. Равномерный, запаздывающий, опережающий уровни карьеры показательны при определении характера взаимного созревания познавательного и деятельностно-волевого компонентов в структуре профессиональной позиции личности.

Концептуальным ориентиром наилучшего развития рассматриваемой системы выступает понятийный конструкт «личность как субъект взаимоотношений с профессией». Личность переходит на уровень субъекта при условии, что продукты ее системной организации выходят на над-системный уровень и «проникают» в другую и более обширную по границам систему – выдающиеся результаты и достижения личности становятся достоянием профессии.

Научная новизна исследования заключается в создании концепции формирования профессиональной позиции в развитии карьеры личности на основе системного подхода в

психологии. Концептуальная идея понимания карьеры в контексте разворачиваемых взаимоотношений между профессией и личностью на основных этапах ее жизненного пути была развита и оформлена в виде модели системной организации личности в профессии с определяющей в ней ролью профессиональной позиции.

Построена обобщенная концептуальная модель карьеры личности в профессии, позволяющая производить оценку ее развития в плоскостях внутрисистемного (собственно психологического), межсистемного (более абстрактного) и надсистемного (предельно обобщенного) анализа. Показано, что использование одной плоскости научного рассмотрения карьеры предполагает захватывание пограничных с ней других плоскостей с использованием соответствующих им понятийных категорий. При переходе от более – к менее конкретному анализу карьеры снижается роль процессных и возрастает роль феноменальных ее характеристик.

Доказательно определено, что карьера личности представлена характерными для до-профессионального, профессионального, пост-профессионального этапов ее жизненного пути способами ее системной организации в профессии. Внутреннее строение системы полагает: личностный, позиционный, действенный уровни ее организации, в которой более высокие ее уровни выступают производными от более низких; межуровневые пороговые области, фиксирующие выход на качественно новые продукты уровневой организации; внутриуровневые межкомпонентные взаимодействия. Система наделена межсистемными связями и допускает появление внесистемных событий, рассматриваемых вне пределов своей организации.

Экспериментально обнаружены структурообразующие компоненты позиционного уровня организации системы (коммуникативный, познавательный, эмоционально-отношенческий, деятельностно-волевой), отражающие развитость соответствующих компонентов структуры личностного уровня (общения, мышления, эмоций, воли) и полагающие основу для их проявления на уровне действенном, как-то: социального участия; познания профессии; поиска в профессии; профессиональной деятельности. Выявлены основные способы внутреннего строения позиционного уровня системной организации: застывший; поочередный; взаимонаправленный; доминантный, характеризующие ее развитие.

Уровни развития карьеры личности определены в ступенях ее системной организации в профессии. Выделены переходный и динамический уровни развития системы в зависимости от способа межкомпонентных взаимодействий позиционного уровня складываемой системы. Установлены нормативный, ненормативный, сверхнормативный уровни, показывающие степень соответствия системной организации личности в профессии типовым для ее этапов диапазонам ее формирования. Раскрыты и описаны равновесный, запаздывающий и опережающий уровни развития системы, полагающие уровни совместного созревания познавательного и деятельностно-волевого компонентов в структуре позиционного уровня ее организации.

Эмпирическим путем определены принципы типового развития карьеры личности в профессии: фактической нормативности; допустимого запаздывания; разнонаправленной динамики. Установлена модель наилучшего развития карьеры, опирающаяся на принципы: реализуемой сверхнормативности; развиваемого опережения; целенаправленной динамики ее системной организации. Доказательно представлено, что основным источником и движущей силой развития карьеры выступает разрешение личностью противоречий: внутрисистемных (внутриуровневых; межуровневых); межсистемных (между личностью и профессией; между профессиональной и непрофессиональной сферами); надсистемных (между логикой системной организации личности и ее итоговыми продуктами).

Установлено, что пол, возраст, сфера профессиональной деятельности не значимы для успешности профессиональной карьеры, фиксирующей определенный способ системной организации личности и профессии, и профессиональной позиции в ней. Обосновано, что модель развития профессиональной карьеры может быть ориентирована на опережающее формирование и длительное удержание оптимальных состояний профессиональной позиции, характеризующих степень профессиональной состоятельности личности.

Системно охарактеризованы неотъемлемые процессам развития карьеры особенности личности, формируемые в ходе профессионального образования и самообразования. Компетентность, зрелость, состоятельность в отношениях с профессией означают, что внутренняя организация личности в профессии опирается на высокую степень осмысленности и ценности профессиональной позиции в карьере, взаимонаправленный способ взаимосвязей между познавательным, деятельностно-волевым, коммуникативным компонентами ее структуры,

нацеленность личности на максимальное проявление себя в интересах профессии как развивающейся системы.

Результаты проведенного исследования подтвердили высокую продуктивность психолого-акмеологического прочтения профессиональной карьеры, в общем, и идеи системной организации личности в профессии в приложении к анализу профессиональной карьеры, в частности. Представленные положения перспективны с позиций исследования проблематики карьеры личности и ее развития в русле психологии личности, акмеологии, развивающей психологии.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **НЕБЛАГОПОЛУЧНАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ И ЗАВИСИМОСТИ ЛИЧНОСТИ**

О.В. Чупрова, г.Чебоксары

## **UNSUCCESSFUL FAMILY AS THE FACTOR DISADAPTATION AND DEPENDENCES OF THE PERSON.**

O.V. Tchuprova, Cheboksary

Алкоголизм является одним из факторов семейного неблагополучия, т.к. алкоголь влияет не только на личность родителей, но и на семейные отношения в целом, которые характеризуются постоянными конфликтами и неблагоприятной средой (О.Б. Конева, 2009г). А ведь именно, семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и формирования личности ребенка, приводит к росту социально-средовой дезадаптации детей, т.е. неспособность индивида отвечать адекватным образом на предъявляемые к нему требования, которые основаны на ожиданиях, соответствующих его социальному статусу и занимаемому им месту в конкретной системе сложившихся межличностных взаимоотношений и не позволяет индивиду удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели при сохранении психического и физического здоровья. (И.И. Мамайчук, 2001; О.Б. Конева, 2009).

В настоящее время проблема влияния семейных факторов на формирование алкогольных проблем современного поколения в условиях семьи приобретает особую актуальность, т.к. нарушения структуры семьи и ее функции, асоциальное поведение родителей, их конфликтность, жестокость по отношению к детям, негативные методы и стили воспитания и связанная с этим педагогическая и социальная запущенность, обстановка безнадзорности способствуют формированию аддиктивной личности ребенка (Ф.Л. Кутарев, 2008).

Так, алкоголизм в России затронул процесс воспитания и развития личности, так отмечается интерес к семье в целом и рассматривается как первичная среда развития личности ребенка (В.В. Абраменкова, 2000; Л.Б. Шнейдер, 2000; В.Н.Дружинин, 2000; Эйдемиллер, 2001; О.А. Карабанова, 2001; К.С. Лисецкий, 2003; С.А. Кулаков, 2007), к детско-родительским отношениям и неправильным типам семейного воспитания (А.С. Спиваковская, 1998, 2000; С.А. Беличева, 2003; А.В. Худяков, 2003; А.С. Макаренко, 2005; О.Б. Конева, 2009), к проблеме нездоровья детей и их зависимости от эмоциональной обстановке в семье и влияния различных факторов на формирование алкогольных проблем в условиях семьи (Ф.Л. Кутарев, 2008).

Цель исследования – изучение психологических особенностей личности и системы дисфункциональных отношений в семьях больных алкогольной зависимостью

Объект исследования: семейные взаимоотношения в семьях больных А.З.

Предмет исследования - взаимосвязь личностных свойств, механизмов психологической защиты, стилей и стратегий совладающего поведения, особенностей семейных взаимоотношений у лиц с А.З.

В качестве гипотез исследования нами было выдвинуто следующие: неблагополучная семейная среда является фактором, формирующим психологическую дезадаптацию и приобщение к употреблению алкогольных напитков.

В исследовании были использованы следующие методы: для изучения семейных взаимоотношений использованы опросник семейных эмоциональных коммуникаций А.Б.



Холмогоровой, С.В. Воликовой, опросник социальной поддержки F-SOZU-22 в адаптации А.Б. Холмогоровой, опросник для родителей «АСВ - анализ семейных взаимоотношений» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.). Для исследования личности больного опросник Э. Хайма (копинг-стратегии), методика Ф. Зимбардо по временной перспективе

Исследование проводилось на клинической базе Республиканского наркологического диспансера. В состав группы обследованных вошли пациенты стационара, численность групп составила 15 человек. Нозологическая диагностика алкогольной зависимости осуществлялось по международным критериям МКБ-10.

Во время исследования с помощью опросника семейных эмоциональных коммуникаций А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой. в группе зависимых, было выявлено, что они воспитывались в семье, в которой преобладали стремления к внешнему благополучию, стремление скрывать и не выдавать окружающим свои проблемы (7 человек или 46,2%), наличие высокого уровня критики в адрес своего ребенка 5 человек (33%); у 4 человек – стремление родителей зависимых быть максимально включенным в жизнь своего ребенка, а так же у 4 человек (26,4%) – воспитание в духе высоких стандартов и стремления к совершенству. А у 3 человек (19,8%) выявлена фиксация родителей на возможных трудностях, опасностях и жизненных не удачах, т.е. высоким уровне индуцированности тревоги в семье. Низкий уровень доверия и открытости семьи в контактах с окружающими был выявлен у 4 человек (26,4%), а так же низкий уровень запрета на выражение эмоций, прежде всего, негативных, только у 3 человек или 19,8%, так же отмечается низкий уровень способности семьи не фиксироваться на негативных эмоциях, не подключаться к настроению другого - у 2 человек (13,2%). Таким образом, полученные результаты, свидетельствуют об определенных нарушениях во взаимоотношениях и внутрисемейных эмоциональных коммуникаций в семьях больных алкогольной зависимостью

С помощью опросника социальной поддержки F-SOZU-22 в адаптации А.Б. Холмогоровой, были получены следующие результаты: низкий уровень эмоциональной поддержки у 6 человек (39%), то есть ощущения поддержки, связанной с переживаниями позитивного чувство близости, доверия и общности, а так же, неудовлетворенность социальной поддержкой, переживание нестабильности в отношениях, приводящее к чувству неуверенности и не ощущения безопасности - у 6 (19%) человек. У 5 человек (33%) отмечается низкий уровень инструментальной поддержки, т.е. практическая или материальная поддержка (деньги или вещи), помощь в выполнении тяжелой работы, освобождение от нагрузок, получение важной информации. А так же отмечается низкий уровень социальной интеграции, т.е. не включенность в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни – у 3 человек (19,8%).

В семьях, с родителями, злоупотребляющими алкоголем чаще отмечается нарушение гармоничной системы семейных отношений (Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, 1998), т.к. алкогольная зависимость является психическим заболеванием, которое затрагивает не только личность самого больного, но и сказывается на формировании личности детей, изменениях личности супругов (С.Н. Романов, Е.Л. Николаев, 2010), так как «созависимость», проявляется в психологических особенностях членов семьи больного (В.Д. Москаленко, 1994; В.Я. Семке, 2001; Е.А. Морозова, 2004; Ф.Л. Кутарев, 2008; Л.В. Мазурова, И.Я. Стоянова, Н.А. Бохан, 2009; Е.В. Мороденко, 2009; О.Б. Конева, 2009), в формировании зависимого поведения. Исследователи считают, что данный феномен проявляется в психологических характеристиках жен и детей больного алкоголизмом. (Л.В. Мазурова, И.Я. Стоянова, Н.А. Бохан, 2009). Так, члены семьи больного алкогольной зависимостью постоянно находятся в ситуации психологического дискомфорта, приводящее к различным нарушениям и дезадаптации как у самого больного, так у его окружения.

Так, многие исследователи считают, что существенным и ведущим фактором в приобщении подростков к алкогольным напиткам и в дальнейшем в формировании и развитии алкогольной зависимости является алкоголизм в семье, неблагоприятная наследственность (В.С. Битенский, В.Г. Херсонский, С.В. Дворяк, В.А. Глушков, 1989; В. Ф. Матвеев, В.Ф. Тараскин, Е.Д. Дмитриева, 1990; Ю.В. Валентик, А.М. Вязьмин, О.В. Зыков, А.В. Мартыненко, П.И. Сидоров, М.Г. Цетлин, 1997; В.Д. Москаленко, 2002; А.В. Худяков, 2005; С.И. Хилл, Дж. Локк, Дж. Коннолли, 1999;).

Ведь почти во всех случаях подростковой и юношеской алкогольной зависимости сталкиваемся с неблагоприятной семейной средой (неполная семья, родители с алкогольной

зависимостью, безнадзорность и отчужденность детей и жестокое отношением к ним (В.С. Битенский, В.Г. Херсонский, С.В. Дворяк, В.А. Глушков, 1989; О.Б. Конева, 2009).

По данным исследований Е.Д. Дмитриевой (1992) 60% подростков, Н.Я. Оруджев (2001) 64,5% подростков которые злоупотребляют алкоголем, родители являются большими алкоголиками, так же считают и зарубежные исследователи, что последствия неблагоприятной наследственности чаще проявляются в подростковом возрасте (Дж. Бидермен, С.В. Фароун, Дж.А. Фигнер, 2000).

Именно поэтому исследователями так же отмечается большой интерес к детско-подростковой наркологии для большего понимания данной проблемы (В.Ю. Завьялов; В.В. Колесов, 1992; П.И. Сидоров, 2008; В.А. Урываев, 2010), т.к. даже употребление слабоалкогольных напитков среди детей и подростком стало очень острой проблемой (В.В. Киржанова, Е.А. Кошкина, 2005).

По данным исследования Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьева (2001), около 82% людей в возрасте 12-22 лет с разной частотой употребляют алкогольные напитки и молодежь в возрасте до 30 лет составляет шестую часть больных алкоголизмом.

В частности, Т.Н. Дмитриева, В.А. Сучков (1993), выделяют, что употребляющие алкоголь дети повторяют жизненный сценарий своих родителей, а так же Н.Я. Копыт, П.И. Сидоров (1986) указывают на влияние авторитета пьющего главы семьи.

Еще очень важным фактором риска появления отклоняющего поведения у детей являются неправильные методы воспитания, используемые родителями. Так, в формировании алкогольной аддикции у детей имеет значение воспитание по типу гиперопеки (чрезмерное опекавание ребенка и заострение на его проблемах) и гипоопеки (безнадзорность и жесткое отношение к подростку) и противоречивое воспитание (В.А. Жмуров, Т.Г. Огородников, 1988; А.В. Худяков, 2003).

Так, с помощью опросника «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого мы исследовали различные отклонения в типах семейного воспитания и причин данных нарушений и получили следующие результаты: у 7 человек (46,2%) отмечается повышенная моральная ответственность, требовательность к ребенку, которая не соответствуют его возможностям. Однако, в тоже время родители уделяют своему ребенку крайне много сил, времени, внимания, когда его воспитание стало центральным делом в жизни родителей, основным, чему посвящена жизнь - 6 человек (39,6%). Так же у 6 человек (39,6%) - чрезмерность санкций к своему ребенку, что характеризуется наличием строгих наказаний и чрезмерной реакцией даже на незначительные нарушения. Внесение конфликта между супругами в сферу воспитания так же отмечается у 5 человек (33%), что обуславливает нарушения воспитания, противоречивый стиль воспитания между родителями. А у 4 человек (26,4%) выявлено незрелость родительских чувств (гипопротекция, эмоциональное отвержение, «повышенная моральная ответственность», жестокое обращение). Одной из причин незрелости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями, то, что он сам в свое время не испытал родительского тепла. Другой причиной могут быть особенности характера родителя. Таким образом, было выявлено что пациенты, зависимые от алкоголя выбирают не благоприятные и неблагоприятные типы воспитания, что ведет к нарушению микросреды в данных семьях.

Однако, некоторые из зарубежных исследователей авторы отрицают, связь алкогольной зависимости родителей с вовлечением детей к употреблению алкоголя (П.Дж. Паргут, Д. Боили, 1987; Л.К. Джонстон, С. Пател, П. Ванкинени, Н. Крамер, 1989), так Л.К. Джонстон (1989), считает, что начало потребления алкогольных напитков не зависит от семейной наследственности, отягощенности, а влияет в основном на интенсивность потребления алкоголя. Другие же А.Е. Личко и В.С. Битенский (1991) указывают на то, что употребление алкогольных напитков имеет психосоциальную основу, а формирование алкоголизма – генетическую.

Так же Е.О. Бойко (2008), важным моментом отмечает то, что в настоящее время в зарубежной литературе наблюдается рост количества научных работ посвященных изучению дезадаптации, исследованию проблемы адаптации наркологических больных. В отечественной же наркологии отмечается явный дефицит научных исследований, рассматривающих дезадаптацию больных с алкогольной зависимостью и членов их семей (А.В. Бараненко, О.Б. Калиниченко 2003; А.В. Бараненко, 2004; О.Б. Конева, 2009), т.к. изучение дезадаптации личностей, составляющих именно «группу риска» являются недостаточными (Ф.Л. Кутарев, 2001, 2007; Е.А. Кошкина, 2002; С.П. Иванов, 2007). Потому что, данные вопросы требуют особого внимания при реабилитации больных алкогольной зависимостью, при организации психологической помощи

людям с алкогольной зависимостью, а так же членам их семей (Е.Л. Николаев, В.В. Капитонов, 1996).

Однако каким бы негативным не было влияние социума на личность ребенка, подростка, оно может быть скомпенсировано в стабильной и благополучной семье (О.А. Карабанова, 1995; В.В. Абрамова, 2000; Л.Б. Шнейдер, 2000) . И по этому, С.А. Беличева (1994) отмечает, что благополучная семейная микросреда является важнейшим фактором профилактики дезадаптации членов семьи и

Так, С.И. Иванов, Ф.Л. Кутарев, (2007) выделили социальные факторы, которые положительно влияют на формирование адекватного отношения среди подростков и молодежи к алкоголю: наличие увлечений или хобби, полная и благополучная семья; более поздний возраст первого употребления алкогольных напитков.

Таким образом, дезадаптация проявляется в трудностях во взаимоотношениях, низкой устойчивости к стрессам, сниженной приспособляемости к новым, сложным ситуациям, плохой переносимости конфликтов, обусловленные личностной неразвитостью, снижением. И семьи «группы риска» при наличии в них нарушений взаимоотношения, затрудняют нормальное психическое развитие членов семьи. Следовательно - это семья, где родители не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и содержанию, отличаются особым направлением воспитания детей, чаще всего асоциальным и отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними. Следовательно, в семье отсутствуют условия для полноценного психологического и физического развития членов семьи.

Именно поэтому, накопление знаний родителями о психологических особенностях своих детей, о формах и методах детского воспитания, т.е. повышение недостаточной психолого-педагогической грамотности родителей в семьях «группы риска», которые в свою очередь характеризуются неспособностью к анализу того, что происходит в семье и самостоятельному улучшению жизни и достижению эффективных результатов при обсуждении проблем семьи – это возможно только при комплексном использовании средств и методов психолого-педагогической коррекции, которая способствует разрешению детско-родительских конфликтов и улучшению отношений, а так же снижению уровня отрицательных эмоций и для полноценного развития личности ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности. С другой родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом и заключается одно из самых сильных противоречий детско-родительских отношений в семье.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОНТАКТНОСТЬ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ**

Е.А. Шагаева, г.Тамбов

## **RAPPORT AS THE ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE MANAGER OF THE ORGANIZATION**

E.A. Shagaeva, Tambov

Деятельность руководителя сопряжена с большим количеством контактов с сотрудниками организации, деловыми партнерами, агентствами и государственными служащими. Огромную роль в профессиональной деятельности руководителя отводится контактности, которая рассматривается нами как одна из необходимых компетенций руководителя, способствующих эффективному руководству и управлению организацией.

Вопросы профессиональной компетентности специалиста привлекают внимание отечественных исследователей (А.А. Бодалев, Л.И. Берестова, Т.С. Григорьева, Ю.Н. Емельянов, И.А. Зимняя, Р.Л. Кричевский, Е.С. Кузьмин, А.К. Маркова, О.И. Миронова, Л.А. Петровская и др.). Анализ исследований данной проблемы в работах зарубежных авторов (США, Англия, Германия, Франция) выявил также, что в требованиях к современному работнику происходит

смещение акцента от формальных факторов его квалификации и образования к социальной ценности его личностных образований. Проблему управленческой компетентности руководителя разрабатывали такие ученые, как О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Т.Е. Егорова, Н.И. Ершова, О.И. Жданов, Н.В. Кузьмина, С.В. Макаров, А.К. Маркова, В.Б. Нарушак, С.Д. Некрасов, В.А. Сластенин, Л.А. Степнова, В.А. Толочек, О.А. Полищук, С.А. Юсупов и др.

Для понимания компетенции руководителя мы исходили из следующих подходов к определению управленческой компетентности в психологии и акмеологии.

В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев определяет компетентность руководителя как его научно-профессиональные качества. Компетентность руководителя предполагает «наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение им своей научно-профессиональной подготовки».

Компетентность руководителя рассматривается Ю.Ф. Майсурадзе как оценка управленческой деятельности в целом, различных сторон управления и его отдельных элементов (компетентное управление, компетентное решение, компетентная информация).

А.М. Омаров в своей монографии отмечает, что компетентность руководителя – это «определенная сумма профессиональных знаний, достаточных для ясного понимания целей и восприятия новых идей, для квалифицированного разбирательства в возникающих ситуациях и принятия по ним обоснованных решений, а также «знания возможных последствий», «доскональное знание возможных способов и средств достижения намеченных целей».

В акмеологии управленческая компетентность рассматривается преимущественно как сфера ведения субъекта управления, а не только как обладание соответствующими знаниями, эрудицией (В.Г. Зазыкин, В.Н. Князев, Р.Л. Кричевский, А.В. Филлипов и др.). Управленческая компетентность – главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности субъекта управления, сфера профессионального ведения в вопросах и проблемах управления, круг решаемых управленческих задач, постоянно расширяющаяся система знаний и умений, позволяющая эффективно осуществлять управленческие функции, в том числе и связанные с управлением «человеческой составляющей» организации.

Современная профессиональная культура специалиста, в том числе и в сфере управления, развивается в условиях возрастания внимания общества к культуре взаимодействия, к коммуникативной культуре личности. В контексте управленческой деятельности компетенцией руководителя, позволяющей успешно реализовать функцию управления организацией и обеспечивающей эффективность руководства, является контактность. Обладая знаниями, умениями и навыками в области психологии общения и массовых коммуникаций, руководитель становится эффективным управленцем, способным вести деловые переговоры, принимать правильные решения, налаживать контакты с деловыми партнерами и сохранять благоприятный психологический климат внутри организации.

В состав профессиональной компетентности руководителя включены следующие компетенции: специальная (владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие), личностно-профессиональная (владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности, готовность к профессиональному росту), управленческая (владение способами управления совместной профессиональной деятельностью, приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда).

Эффективное управление организацией невозможно без такой компетенции, как контактность. Контактность как компетенция руководителя организации – это психологическое образование, обеспечивающее возможность находить, устанавливать, поддерживать и развивать контакты с людьми, необходимые для эффективного управления и деятельности организации.

Функция контактности состоит в оптимизации взаимодействия руководителя с сотрудниками организации, деловыми партнерами, агентствами и государственными служащими, в расширении и развитии существующих контактов.

Контактность как составляющая управленческой компетенции руководителя реализуется в процессе управленческой деятельности и ее результатах. Результативность контактности состоит в организации плодотворных отношений с деловыми партнерами, подчиненными, возникновении чувства доверия, уважения, заинтересованности между участниками общения, достижении совместности, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой

корректировки целей, умений и состояний, способов взаимодействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами.

Структура контактности как компетенции руководителя может быть представлена следующим образом:

- Коммуникативные мотивы.

- Кооперативная направленность личности (представляет собой готовность к общению, взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, это отрефлексированная направленность руководителя на коммуникативную деятельность, диалогическое взаимодействие, установки на совершенствование контактов и расширение круга деловых связей и отношений).

- Индивидуально-психологические качества руководителя (инициативность, общительность, коммуникативная активность, непринужденность в общении, экстравертированность и др.).

- Коммуникативные знания, умения и навыки руководителя. Под коммуникативными знаниями подразумевается обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, т.е. отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях и отношениях. Под коммуникативными умениями понимается комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности к межличностному общению, позволяющий творчески использовать коммуникативные знания. К коммуникативным навыкам, как к практическому применению коммуникативных знаний и умений, относят автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативной ситуации и определяющих успешность восприятия, понимания объективного мира и адекватного воздействия на него.

- Стратегии и тактики контактов (это умения использовать личностные особенности другого человека, устанавливать границы общения, поддерживать целенаправленные прямые и опосредованные контакты с другими людьми, прогнозировать их исход, владение приемами управления своим поведением в процессе общения, комплекс перцептивных навыков, умения и навыки передавать и перехватывать инициативу в общении, оптимально строить свою речь в психологическом отношении).

Таким образом, контактность как компетенция руководителя характеризует глубокую осведомленность руководителя в сфере межличностных и массовых коммуникаций, коммуникативные умения и навыки общения, личностный опыт управленческой деятельности и образованность руководителя, нацеленного на перспективность и прогностичность деловых контактов и открытого новой информации и динамичному общению, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов в своей профессиональной деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ ФАРМАЦЕВТОВ**

Т.В. Щипилина, г. Москва

## **ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PHARMACISTS' SUBJECTIVE DEVELOPMENT**

T.V. Shchipilina, Moscow

Акмеологический подход в изучении субъектности позволяет рассматривать современного человека, исходя из уровня развития его самопонимания, самопознания, самоопределения, но исходя при этом из своей неукротимой потребности самоосуществления, самореализации – свойства, заложенного в его генезис, в особенности его бытия, особенности отражения им действительности, в его особую активность – деятельность.

Субъектное развитие фармацевта обусловлено спецификой профессиональной деятельности. Фармацевт в нашем исследовании выступает субъектом профессиональной деятельности. Данная позиция способствовала формулировке гипотезы исследования: сущностная характеристика субъектного развития фармацевтов отражает уровень развития личностно-профессиональных качеств фармацевтов, на котором фармацевты выступают в качестве субъекта профессиональной деятельности (потребность в саморазвитии, самоактуализации и самореализации, ответственность,

стрессоустойчивость, социально-перцептивная компетентность, деонтологическая компетентность и высокий уровень профессионализма).

Основная задача профессиональной деятельности фармацевтического работника – сохранение здоровья человека. Фармацевт должен оказывать фармацевтическую помощь любому человеку независимо от национальности, политических и религиозных убеждений, пола, возраста и социального статуса. Основное условия деятельности фармацевтического работника – высокий профессионализм и компетентность в вопросах лекарственного обеспечения, постоянно совершенствовать свои знания, умения, эрудицию.. Учитывая социальную значимость работы аптек, постоянный контакт с населением, на передний план выдвигается роль человеческого фактора.

В аптеке она имеет первостепенное значение и наряду с профессиональной подготовкой требует от специалистов знания вопросов социальной психологии. И это не случайно, ведь один из главных критериев КСП организации – кадры. Психология не заняла еще подобающего места в структуре организации торгового процесса в аптеке, обучения и воспитания фармацевтических кадров, но все более ощущается необходимость внедрения положений социальной психологии в управление торговлей в многофункциональной деятельности аптек.

В условиях успешной конкуренции именно среди розничных структур фармацевтического рынка для результативной деятельности аптек все большая роль отводится его социально-психологическому направлению. В прикладной ветви социальной психологии, психологии торговли возможно введение нового понятия – «психология аптечной торговли».

Это связано с особенностями самой аптечной торговли, включающей в себя широкий спектр стандартных взаимоотношений типа:

- руководитель – вышестоящая организация;
- руководитель – поставщик;
- руководитель предприятия – фармацевт – руководитель предприятия;
- фармацевт – коллектив;
- фармацевт – фармацевт;
- фармацевт – покупатель: покупатель-больной, покупатель-клиент;
- покупатель – покупатель.

Параметрами восприятия взаимоотношений являются сферы предложения и спроса. Сфера предложения изучает психологическую реакцию производителей и потребителей на товар, цену, рекламу. Сферу спроса определяют факторы воздействия на спрос: материальное положение, тип характера индивида, уровень его образования, степень культуры, особенности окружающей человека текущей ситуации, и виды покупок: плановые – неплановые, основанные на размышлении или эмоциях, давно предполагавшиеся или импульсивные, частые или редко происходящие. Таким образом, задачи, которые призвана решать психология аптечной торговли, должны сочетать в себе три основных компонента.

Во-первых, участвовать в формировании и развитии личности фармацевтического работника, способствовать оптимизации психологического климата на предприятиях отрасли, а также оказывать определенное воздействие на личность потребителя, что ставит психологию аптечной торговли в один ряд с другими средствами идеологической работы.

Во-вторых, задачи психологии аптечной торговли не могут быть увязаны с теми социальными и экономическими задачами, которые стоят перед здравоохранением в целом и аптечной службой в частности.

В-третьих, поскольку психология торговли (психология аптечной торговли) входит в систему психологических наук, ее задачи являются производными от тех, которые стоят перед психологической наукой в целом.

Особое значение для субъектного развития фармацевта представляют социально-психологические аспекты. На формирование определенного социально-психологического климата оказывают влияние следующие факторы:

1. Совместимость его членов, понимаемая как наиболее благоприятное сочетание свойств работников, обеспечивающее эффективность совместной деятельности и личную удовлетворенность каждого.
2. Стиль поведения руководителя, менеджера, хозяина предприятия.
3. Успешный или неуспешный ход производственного процесса.
4. Применяемая шкала поощрений и наказаний.
5. Условия труда.

6. Обстановка в семье, вне работы, условия проведения свободного времени.

В зависимости от характера социально-психологического климата его воздействие на личность будет различным — стимулировать к труду, поднимать настроение, вселять бодрость и уверенность, или, наоборот, действовать угнетающе, снижать энергию, приводить к производственным и нравственным потерям.

Кроме того, социально-психологический климат способен ускорять или замедлять развитие ключевых качеств работника, необходимых в бизнесе: готовность к постоянной инновационной деятельности, умение действовать в экстремальных ситуациях, принимать нестандартные решения, инициативность и предприимчивость, готовность к непрерывному повышению квалификации, сочетание профессиональной и гуманитарной культуры.

Особое значение в процессе субъектного развития фармацевта имеет его профессиональное становление.

Личностно-профессиональное самоопределение сегодня трактуется как процесс изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности (Э.Ф. Зеер, Л.А. Йовайша, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Ю.К. Стрелков, Дж. Сьюпер и др.).

Результатом данного процесса является появление в структуре личности новых качеств и свойств, способствующих успешному овладению личностью профессиональной деятельностью, а также самосовершенствованию и самореализацией личности. Личностно-профессиональное становление специалиста, в том числе и специалиста фармации, предполагает развитие: профессионального сознания и идентичности, социального и профессионального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, позитивного отношения к миру и к себе, самостоятельности, автономности и уверенности в себе, профессионально важных качеств личности.

Процесс профессионального становления личности включает изменение операционных и психологических качеств и других структур личности профессионала. Личностно-профессиональное становление фармацевта не однородно, включает в себя не только развитие, но и проявление различных деструкций. Сложность данного феномена делает необходимым обращение к анализу его составляющих. Личностно-профессиональное становление фармацевта на содержательном уровне реализуется на основе профессионального самоопределения личности, развития ее профессионального сознания, достижения необходимого уровня профессиональной подготовленности, обретения профессиональной компетентности и зрелости.

В качестве ядра личностно-профессионального становления специалиста рассматривается профессиональное самоопределение личности (К.А. Абульханова-Славская, Е.М. Борисова, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, О.Н. Никитина, В.В. Чебышева, И.И. Юматова, Н.С. Пряжников).

Профессиональная деятельность в области фармации находится на стыке фармацевтического и предпринимательского направления. Это предъявляет к ее специалистам особые требования. Среди них выделяются: экономическое мышление, умение действовать в ситуации неопределенности, самостоятельность действий, адаптационные способности, лидерские качества, коммуникабельность, флексибельность и т.д.

Таким образом, очевидно, что в сочетании сложности социальных и психологических аспектов профессиональной деятельности фармацевта, особое внимание необходимо уделить для определения критериев субъектного развития фармацевтов, которые могут быть выделены только на основании фактических показателей.

Особую сложность этого процесса представляет собой правильное соотношение того или иного показателя к определенному критерию. В нашем исследовании этому в значительной степени способствовал значительный профессиональный стаж работы автора исследования в сфере фармации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК РЕСУРС ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Юрздицкий, г. Магадан

## ACMEOLOGICAL TECHNOLOGY COURSE SOCIAL SCIENCE AS A RESOURCE INFORMATION EDUCATION

A.A. Yurzditskiy, Magadan

Современные социально – экономические условия развития российского образования сделали актуальными вопросы социализации и профессионального самоопределения личности, подготовки инициативных, креативных, знающих выпускников и как следствие, всесторонне развитых граждан, которым в дальнейшем предстоит строить свою профессиональную карьеру, создавать семьи, решать масштабные задачи по реформированию страны. Всё это находится в ведении акмеологии как науки о зрелости личности и достижение вершин профессионализма.

Всю жизнь личности, макроакме - систему, по нашему мнению, условно, можно разделить, на малые акме - подсистемы, каждая из которых имеет свои первопричины и особенности, в конечном счете, играющие важную роль в формировании макроакме каждой конкретно взятой личности. Исходя из критерия процесса образования человека можно выделить следующие малые акме, как подсистемы:

- 1) дошкольная;
- 2) школьная;
- 3) послешкольная (развитие данного акме будет связываться с успешностью образовательного маршрута человека, а также индивидуальной жизненной траекторией личности);
- 4) профессиональная;
- 5) постпрофессиональная.

На наш взгляд в макроакме, центральную роль играет – школьная подсистема, в ходе развития которой закладываются основные знания и умения личности, формируется мировоззрение, складываются определённые формы взаимодействия человека с окружающим миром и т.п.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определяла необходимость ориентации образования не только на «усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей». Анализируя состояние современного российского образования можно сделать следующий вывод, что, как и до 2010 года, так и на текущий момент актуальными остаются процессы гуманизации и информатизации общего образования в Российской Федерации предполагающие внедрение идей личностно – ориентированной педагогики с применением новейших технических средств. Упомянутые процессы необходимо рассматривать в плоскости использования акмеологических технологий, как инструментов способных развивать внутренние резервы личности, а также повышение адаптационных возможностей человека.

Акмеология обладает гносеологическим и аксиологическими статусами, она тесно связана с рядом социальных наук, что позволяет ей взаимодействовать в образовании индивида как личности, в различных социокультурных условиях.

Опираясь на предложенную классификацию малых акме, как подсистем, и исходя из предельной важности школьного акме, на наш взгляд целесообразно обратить внимание на учебный предмет «Обществознание», который в соответствии с Федеральным базисным учебным планом изучается с VI по XI классы. Эта учебная дисциплина по своей структуре и содержанию наиболее метапредметная среди учебных предметов обязательных к изучению в средней общеобразовательной школе, что соответствует общественно – гуманитарной природе акмеологии. Освоение и применение ЗУН (знаний, умений, навыков) обозначенных в образовательном стандарте для данного предмета осложняется постоянным наращиванием объёма информации. Данное явление отрицательно сказывается на мотивации учащихся к изучению обществознания, в отличие от предметов, где объём требуемых знаний относительно статичен, несмотря на социальную и практическую значимость обществоведческой дисциплины. В связи с этим учителя обществознания нередко задаются вопросом: «Как повысить мотивацию школьников и заинтересовать их учиться?».



Ответ находится в форсировании процесса информатизации системы образования, а в частности в ускоренном развитии технологий, позволяющих представить учебный материал в новой форме.

Последние несколько лет особой популярностью среди педагогического сообщества пользуются цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – содержательно обособленные объекты, предназначенные для образовательных целей и представленные в цифровой форме. Такой подход позволяет предложить учебный материал в не традиционной форме, повысить мотивацию учащихся, вскрыть скрытые методические резервы урока, но, несмотря на, ставшую сейчас повседневность использования ЦОР до сих пор нет чётко выработанных дидактических принципов, по которым необходимо создавать такие ресурсы, что создаёт для педагогов – новаторов дополнительное поле для экспериментальной деятельности. Однако не стоит забывать, что какими не были принципы создания образовательных ресурсов нового поколения, основная задача акмеологических технологий, по мнению Штарыной А.Г.: «Сформировать и закрепить в самосознании человека востребованную необходимость в самосознании, саморазвитии и самореализации».

К СОДЕРЖАНИЮ

## СЕКЦИЯ 2: ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В АКМЕОЛОГИИ

### ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМУ ИЛИ ТВОРЧЕСКОМУ ТРУДУ

А.А. Азбель, А.Г. Грецов, г. Санкт-Петербург

#### EXPRESS ASSESSMENT PROPENSITY TO CREATIVE OR NONCREATIVE WORK

A.A. Azbel, A.G. Gretsov, Saint-Petersberg

Психологическое сопровождение профессионального самоопределения, дающее возможность для максимально полной реализации человека в трудовой деятельности представляет собой актуальную акмеологическую задачу. Но применяемые для этого психодиагностические методики не всегда адекватно отражают современную реальность. Мы поставили цель создать опросник, позволяющий с небольшими затратами времени определить, в какой степени испытуемые склонны к исполнительскому либо творческому труду. Речь идет не о сферах деятельности, а о характеристиках самого труда, особенностях его организации. Акцент сделан на том, что творческий труд протекает в условиях с высокой степенью неопределенности, подразумевает необходимость самостоятельно определять ход выполнения работы, но, в то же время, его результаты невозможно точно предсказать. Исполнительский же труд четко структурирован, подразумевает соблюдение правил и инструкций, действие по заранее известным алгоритмам, а его результаты вполне прогнозируемы.

Сформулировано 12 пар суждений, одно в каждой паре описывает положение, более типичное для творческого труда, другое – для исполнительского, испытуемым предлагается выбрать по одному суждению из каждой пары. Методика сопровождается написанными в научно-популярном жанре развернутыми комментариями, которые раскрывают специфику этих видов труда. Акцент сделан на опровержении бытовых стереотипов о безоговорочных преимуществах именно творческой работы и аргументации того факта, что в реальной профессиональной деятельности эти характеристики обычно сочетаются, а на рынке труда более востребованы как раз те профессии, в которых преобладает исполнительский компонент. Текст методики приведен ниже (изначально он включал несколько другие формулировки, данный вариант был создан после пилотажного исследования).

1. Моя работа такова, что умение хорошо выполнять ее и четкое соблюдение правил гарантированно приведет к предсказуемому результату. Или: даже выполняя мою работу качественно, нельзя точно предсказать ее результаты.

2. Способы и методы, которыми можно выполнить мою работу, очень многообразны, я сам ответственен за их выбор. Или: способы, которыми я могу выполнить работу, более-менее стандартны, известны заранее.

3. Инструкции о том, что и как мне делать, определяет начальство, моя задача – пунктуально исполнять распоряжения. Или: моя работа не подразумевает четких инструкций, приходится постоянно размышлять о том, как действовать.

4. Я готов заниматься такой работой, которая требует постоянных затрат времени и сил на дальнейшее обучение, профессиональное самосовершенствование. Или: я бы хотел выучиться какой-либо профессии, а потом спокойно зарабатывать деньги, больше не тратя времени и сил на дальнейшее обучение.

5. Мое отношение к работе описывается пословицей «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». Или: мое отношение к работе точнее передает фраза «Лучше охотиться за журавлем в небе, чем иметь синицу в руках».

6. Мне важно, чтобы на работе была постоянная возможность для профессионального развития, пусть даже в ущерб стабильности. Или: главное, чтобы работа и заработки были стабильными; возможность развиваться в профессиональной сфере для меня не столь важна.

7. Хотелось бы иметь гарантированную оплату труда из расчета тех затрат времени и сил, что я посвятил работе. Или: оплачиваться должен исключительно результат работы, а не потраченное на его достижение время и усилия.

8. Далеко не все мое рабочее время охвачено четким расписанием, в значительной степени я сам определяю, когда и где выполнить те или иные дела. Или: график моей работы

подчинен четкому расписанию: я всегда знаю, где и когда я должен находиться и что именно делать.

9. Я отношусь к работе как к необходимому условию для того, чтобы обеспечить себе достойную жизнь в то время, когда ей не занимаюсь. Или: я не склонен противопоставлять работу и другие жизненные сферы; для меня трудиться – это и значит жить.

10. Даже когда мой трудовой день закончен, в мыслях я периодически возвращаюсь к рабочим проблемам. Или: моя работа завершается в момент окончания рабочего дня, я больше не вспоминаю о ней, пока не настанет следующий рабочий день.

11. Работа для меня – это средство достижения других жизненных целей (заработать на что-то, повысить свой статус в глазах других людей и т.п.). Или: работа ценна для меня именно сама по себе, а не только в связи с теми возможностями, которые она дает (например, с заработками).

12. Я бы все равно продолжил трудиться, даже если бы в моем распоряжении оказалась крупная сумма денег, позволяющая обеспеченно жить, не работая. Или: окажись в моем распоряжении достаточно денег (например, благодаря наследству), я бы не работал, а проводил время как-нибудь иначе.

О предпочтении исполнительского труда свидетельствуют выборы первого варианта в парах с нечетными номерами и второго – в парах с четными, творческого – наоборот. На основе анализа распределения «сырых» показателей составлена таблица для их перевода в стандартизованную пятибалльную шкалу.

Приведем фрагмент интерпретации результатов методики для испытуемых.

«Исполнительский труд подразумевает, что работник будет действовать в более или менее предсказуемых ситуациях, по четко заданным правилам, инструкциям. Типичные примеры таких профессий: кассир, бухгалтер, работник справочной службы. Когда человек занимается подобной работой, проявления творчества с его стороны оказываются нежелательны, а иногда даже опасны. Представьте себе, к чему может привести ситуация, когда медсестра, вместо того чтобы четко выполнять назначения врача и строго придерживаться инструкций по приготовлению препаратов для внутривенных инъекций, погрузится в творческий поиск и начнет испытывать на больном новые способы приготовления лекарств.

Творческие же профессии подразумевают значительную свободу действий, работать приходится в ситуациях неопределенности. В них нет, да и не может быть четких инструкций, которые бы однозначно предопределяли способы выполнения работы. Например, когда режиссер работает над очередным фильмом, никто не даст ему точных «рецептов» для подбора актеров и не предоставит готовых ответов на все те бесчисленные вопросы, которые возникнут в ходе съемок. Каждый талантливый фильм в своем роде уникален, поэтому и встающие перед режиссером и съемочной группой проблемы требуют поиска оригинальных, нестандартных решений.

Творческие люди стремятся к поиску неизбитых способов разрешения проблем, склонны быть оригинальными, осваивать новое, легко выходят за рамки общепринятых представлений. Часто их отличает неумное стремление к совершенству, и, как следствие, они редко бывают удовлетворены результатом какой-либо своей или чужой работы, испытывают желание усовершенствовать ее. Если творческий человек работает на такой должности, которая требует от него чисто стереотипных, шаблонных действий (например, кассир в магазине), это может превратиться для него в настоящую пытку. Впрочем, если человек, по натуре исполнитель, оказывается на творческой работе, для него обстоятельства будут ненамного лучше. Необходимость действовать в ситуациях неопределенности, без четких инструкций, превращается для такого человека в постоянный источник стресса.

Хотелось бы пояснить: большинство видов работ, в которых нуждается общество, не творческие, а исполнительские. По признаку востребованности именно они находятся на первом месте. Так что если хотите, чтобы именно вам досталась творческая работа, — нужно уметь делать ее очень хорошо. И проявлять активность в ее поиске. Посмотрите объявления в газетах или в Интернете о приеме на работу. Кого ищут работодатели? В основном, исполнителей (мы специально просмотрели около 1000 подобных объявлений в газетах и на тематических Интернет-сайтах, в ходе чего убедились, что более 900 из них именно таковы). И почти не встречаются объявления о поиске на работу актеров, живописцев или писателей. Исполнительские работы более востребованы. Зато творческие обычно интереснее, и поэтому больше желающих ими заниматься. Хочешь себе творческую работу — значит, нужно готовиться к серьезной конкуренции!»

Апробирование методики проводилось в работе со студентами различных факультетов РГПУ им. А.И.Герцена (n=79) и включало как анализ статистической информации, так и получение обратной связи от самих испытуемых. Установлено, что все вопросы обладают достаточной содержательной и дифференциальной валидностью, а факторная структура опросника подтверждает правомочность выделения двух описанных шкал. Средние значения по шкале «исполнительский труд» составляют 4.55 у женщин и 5.88 у мужчин, стандартные отклонения –2,14 и 3,52 соответственно. Показатели в целом соответствуют кривой нормального распределения с небольшой асимметрией в сторону творческого труда.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕФЛЕКСИИ ФАКТОРОВ РОСТА ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

К.А. Бабиянц, О.В. Мануйлова, г. Ростов-на-Дону

## **AKMEOLOGICAL ASPECTS OF THE REFLECTION OF FACTORS OF GROWTH OF EXTREMISM IN THE YOUTH ENVIRONMENT**

K.A. Babijants, O.V. Manuylova, Rostov-on-Don

Под акмеологическими аспектами рефлексии факторов роста экстремизма в данной статье понимается способность молодых людей осознавать собственное отношение к проявлению иной культуры, иных социальных и правовых статусов лиц и народов. Наличие такого понимания зависит от сформировавшегося или формирующегося мировоззрения, эго-идентичных и групповых установок, а также индивидуальных способов саморефлексии каждого отдельного индивида. Создание методики по устранению факторов роста экстремизма в молодежной среде, и, в последствие, разработка рефлексивной игры с применением этой методики, опирались на акмеологические закономерности формирования и развития личности. Среди них рефлексия как основной компонент развития Я-концепции и фактор достижения личностью вершин адекватного, ненасильственного межличностного взаимодействия с иными социо-культурными, расовыми, и конфессиональными представителями.

При разработке методики учитывались несколько наиболее значимых аспектов, таких как типология экстремизма в общепринятом понимании, типология молодежного экстремизма вообще и на юге России, в частности, рассматривались причины возникновения и развития молодежного экстремизма, возрастные и социальные, личностные особенности подростков и юношей, которые могут существенно влиять на вовлечение их в террористические группировки и формирование экстремистской идеологии. При создании проективной части и стимульных материалов, нами учитывалась типология проявления экстремизма, которая отличается по масштабам, исполнителям, целям, формам, методам, природе: экстремизм с использованием физического насилия; экстремизм, сопряженный с уничтожением материальных объектов; экстремизм с применением методов морально-психологического насилия. При осуществлении экстремистских актов перечисленные методы используются комплексно, приоритет тем или иным из них отдается с учетом конкретных условий и специфики региона деятельности экстремистов, их оснащенности, складывающейся политической обстановки и иных обстоятельств.

Специальный социально-психологический анализ проблемы показывает, что экстремизм в России «молодеет», наиболее часто совершают преступления молодые люди в возрасте от 15 до 25 лет. Этот возраст наиболее важен для положительно направленной идентификации личности, как поло-ролевой, так и гражданской, политической, профессиональной, это важный период для социальной интеграции в систему общественного воспроизводства, обретения желаемой статусной позиции. Для того, чтобы предотвратить рост политического экстремизма в молодежной среде, необходимо учитывать его основные факторы. По мнению специалистов по делам молодежи Ростовской области к таким факторам относятся: экономическая нестабильность, снижение жизненного уровня, обострение жилищных проблем; демографическая ситуация: увеличение количества разводов, рост неблагополучных семей, увеличение числа детей и подростков, имеющих аномалии психики; негативное влияние семьи, где родители страдают алкогольной либо наркотической зависимостью, ведут асоциальный образ жизни; недостаточное

правовое и нормативно-методическое обеспечение профилактической деятельности (не отрегулированы и не закреплены нормативные отношения между общеобразовательными учреждениями, родителями и подростками в сфере профилактики наркомании, алкоголизма, токсикомании, организации лечения, социальной реабилитации); отсутствие четкого правового статуса отделов профилактики наркозависимости среди детей и молодежи, созданных в районах при учреждениях дополнительного образования; отсутствие реальной возможности трудоустройства; ослабление воспитательного воздействия на детей со стороны родителей, учебных заведений; недостаточно организованный досуг для подростков, резкое сокращение бесплатной сферы культурного обслуживания населения; низкий уровень материально-технического обеспечения учреждений, призванных обеспечить досуг подростков; уменьшение привлечения квалифицированных специалистов через сеть дополнительного образования, что вызывает закрытие ряда секций и клубов; слабая работа участковых инспекторов по выявлению неблагополучных семей, родителей, злостно уклоняющихся от воспитания подростков; слабая система подготовки кадров, работающих в области профилактической деятельности, недостаток специальной методической литературы (Тезисы международной научно-практической конференции «Кавказ наш общий дом!»/Экстремизм и межэтнические отношения в молодежной среде России. Ростов-на-Дону, 17-19 сентября 2009 г. С.29).

Методика является модификацией ассоциативно-рисуночного теста С.Розенцвейга. Нами была создана типология реакций на фрустрацию, которая положена в основу оценки эмоционального поведения личности в ситуации террористической угрозы, в ситуации проявления экстремизма. Стимулирующая ситуация теста рисуночной фрустрации заключается в схематическом контурном рисунке, на котором изображены люди, занятые еще не законченным разговором. Одно действующее лицо говорит определенные слова другому, ответ которого не приводится. Инструкция требует, чтобы субъект написал в специально отведенном пустом квадрате первый же ответ, пришедший ему в голову. Эта процедура должна выявить первую ассоциацию, личностную проекцию субъекта на происходящие события. Основным механизмом теста является идентификация испытуемого с изображенным на рисунке фрустрируемым субъектом. Для того чтобы облегчить проекцию, специально опущены черты лица или какие-либо другие (внешние) выражения характера изображенных действующих лиц. Однако предполагается три совершенно конкретных ситуации: а) вовлечение в группировку по средствам угрозы, шантажа, демонстрации силы, ультимативных требований; б) экстремистское проявление в молодежной среде. Предполагается, что для каждого тестирующегося это будет своя наиболее значимая ситуация: проявления экстремизма по отношению к представителю другой национальности, представителю другой социальной группы, представителям другого статуса, конфессиональной принадлежности и т.д. На стимульных карточках изображены три ситуации: «Футбол», «Сосед по парте», «Дедовщина». В) Угроза террористического акта: подозрение, что террорист среди нас, заложники, подозрение, что в подъезде вашего дома взрывное устройство.

Порядок обработки результатов: с помощью специального «ключа» ответы испытуемых, данные в произвольной форме, классифицируются психологом согласно авторской типологии. Индивидуальные оценки протоколируются и суммируются, в окончательном виде представляя тип и направление эмоциональных реакций испытуемого.

Одним из универсальных, на наш взгляд, инструментов профилактики молодежного экстремизма, является групповая форма профилактической работы, например такая, как проведение рефлексивной игры с применением разработанной методики. По мнению Н.Г. Хитровой, автора рисуночного теста «Деловые ситуации», комплекс реакций определенного типа взаимосвязан с определенными проявлениями личностных характеристик.

Комплекс реакций испытуемых препятственно-доминантного типа, когда внимание отвечающего сосредоточено на самом препятствии, включает реакции типа:

1. Подчеркивание наличия препятствия, отказ от решения проблемы – связан чаще всего с высокой самокритичностью и требовательностью к себе и своим действиям у лиц с высоким статусом. У лиц, придерживающихся такой поведенческой тактики с «рядовым» статусом, чаще проявляется безынициативность, не энергичность, низкая коммуникативность, отсутствие склонности к самостоятельному решению задачи.

2. Фрустрирующая ситуация интерпретируется как своего рода благо; либо отвечающий объясняет степень своего затруднения расстройством из-за вовлечения в ситуацию третьих лиц – чаще свойственна такая реакция оперативным работникам, людям с высокой критичностью ума, умеющие видеть новизну проблемы.

3. Минусы фрустрирующей ситуации не замечаются, вплоть до полного отрицания ее существования. Такая позиция свойственна людям безынициативным с коммуникативными недостатками, неумением увлечь людей, создать оптимальный психологический климат. По личностным показателям это могут быть достаточно креативные люди, творчески мыслящие, погруженные в себя, самодостаточные и независимые, либо те, которые не предпринимают усилий для выполнения групповых требований, подверженные чувствам.

Комплекс реакций испытуемых самозащитного типа, когда активность отвечающего направлена на защиту собственной личности, включает в себя реакции типа:

1. Враждебность, порицание, саркастические выпады, направленные против кого-либо в окружении – реакции такого рода свойственны людям самоуверенным, реалистически настроенным, обладающим невысокой чувствительностью по отношению к окружающим; перечисленные характеристики создают предпосылки для таких деловых качеств, как способность внедрять новое, болеть за дело, рационально подходить к решению задачи. Отрицание собственной вины, ответственности за совершенный поступок – по мнению экспертов, такой тип реакции может быть связан с неумением взаимодействовать с людьми, неуважением к ним, вызывающим антипатию. Они склонны к самостоятельности и независимости в принятии решения, нежеланием считаться с мнением других, консерватизмом.

2. Принятие на себя вины за случившееся – поступать таким образом предпочитают доверчивые, уступчивые, заботящиеся о других, доброжелательные, склонные «уступать дорогу другим», а также застенчивые, конформные, нередко берущие вину на себя люди. По мнению окружающих, эти люди самокритичные, ответственные, но с несколько сниженным творческим и рациональным потенциалом в решении задач. Субъект, допуская свою виновность, отрицает ответственность, ссылаясь на смягчающие обстоятельства – свойственно людям с высокими коммуникативными качествами и низкими организаторскими умениями.

3. Ответственность за кого-либо, вовлеченного во фрустрирующую ситуацию, сведена до минимума, ситуация рассматривается как неизбежная – толерантное поведение в затруднительной обстановке связано с такими личностными характеристиками как независимость в суждении и поведении, с богатым воображением и творческим подходом к решению задачи, а также с хорошим словарным запасом и высоким уровнем культуры специалиста.

Комплекс реакций испытуемого разрешающего типа, когда активность субъекта направлена на поиск конкретного выхода из затруднительной ситуации, включает в себя реакции типа:

1. Требование, ожидание от кого-либо разрешения ситуации – такой путь решения конфликта отличает людей деятельных, склонных к социальным контактам, активных, имеющих предрасположенность к эмоциональному лидерству, они оперативны, авторитетны, инициативны.

2. Субъект берется сам решить проблему – этот фактор связан с высокой эмоциональной стабильностью личности и свидетельствует о развитом чувстве долга, повышенной ответственности, с низким умением правильно распределять работу, отсутствием индивидуального подхода к людям.

3. Выражается надежда, что время и естественный ход событий разрешат проблему – отмечается гармоничное сочетание волевых черт личности, таких как упорство, ответственность, обязательность, но и конформность, внимание к мнению интересам других людей (Хитрова Н.Г. Тест «деловые ситуации»/Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск, ПЕТРОКОМ, 1992, с 120).

Эти данные очень важны для применения проективного теста в рефлексивной игре. Первый опыт мы получили в ходе молодежного антитеррористического фестиваля студенческой, научной и творческой молодежи «Мир Кавказу» в октябре 2010 года. Рефлексивная игра относится к играм открытого типа. В отличие от игр, протекающих по сценарию и по заранее описанным правилам (например, деловые игры, ролевые игры), рефлексивная игра представляет собой процесс социального взаимодействия, в котором правила, роли и сюжетные ходы генерируются участниками прямо по ходу игрового действия. Задачами рефлексивной игры стали: а) создание условий для индивидуального развития рефлексивного потенциала личности. Изучение и рефлексия собственного поведения в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистские действия; б) анализ индивидуальных личностных характеристик в виде проекции поведения в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистские действия; в) выявление и развитие культурных и мифологических стереотипов и установок, характерных для субъектов-участников рефлексивной игры по отношению к разным субъектам; г) развитие понимания поведения других

людей в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистскую группировку или участия в террористическом акте.

О дифференциально-диагностических возможностях методики и психокоррекционных возможностях рефлексивной игры свидетельствуют результаты предварительного исследования респондентов с разной половой (мужчины и женщины) и статусной принадлежностью (студенты и преподаватели вузов, а также учителя средней школы). Эмоциональная реакция в фрустрирующей ситуации для разных представителей этноконфессиональной направленности будет существенно отличаться. Перспективами использования методики и применения рефлексивной игры можно считать:

1. Исследование типов реакций в фрустрирующей ситуации представителей различных этноконфессиональных представительств, постконфликтных регионов, регионов, на территории которых проводятся боевые действия, часто проявляются экстремистские действия.

2. Исследование личностных особенностей у испытуемых с тем или иным типом фрустрирующей реакции в ситуации теракта или проявления экстремизма.

3. Коррекция межличностных отношений в различных субъектах (школа, вуз, система дополнительного образования, военные части и т.д.) с целью профилактики экстремистских настроений, рефлексии собственного поведения в фрустрирующей ситуации вовлечения, экстремистского поведения и террористического акта.

4. Выявление и развитие культурных и мифологических стереотипов и установок, характерных для различных этнических и профессиональных субъектов, относящихся к разным общественным и молодежным организациям, органам власти, студентам.

5. Воспитание понимания поведения других людей в фрустрирующей ситуации, выработка навыков проектирования социальных ситуаций и управления социальными процессами на основе отрефлексированных форм поведения в фрустрирующей ситуации вовлечения в экстремистскую группировку и террористического акта.

К СОДЕРЖАНИЮ

**ДИФФЕРЕНЦИРОВКА ПОНЯТИЙ «ПСИХИЧЕСКИЙ» И «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ»  
В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ  
И КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Н.В. Беломестнова, Санкт-Петербург

**THE DIFFERENTIATION OF CONCEPTS «PSYCHIC» AND «PSYCHOLOGICAL»  
IN THEORETICAL PSYCHOLOGY AND AS METHODOLOGICAL BASE OF  
THERAPY**

N.V. Belomestnova, Saint-Petersburg

Предмет психологии (как и любой науки) не остаётся неизменным в истории человечества. От эпохи первобытности к периоду древнегреческой классической философии из материи выделилась душа, к Новому времени из души – сознание, в XIX веке сознание трансформировалось в психику, включающую в себя сознание (Беломестнова Н.В., 2008). Но до сих пор слова (пока ещё не термины!) «психический» и «психологический» применяются как синонимы, по крайней мере в академической психологии и обыденной речи. Между тем, назрела настоятельная необходимость развести, дифференцировать эти понятия (психика и психология), превратив их в научные термины и концепты.

Ранее мы уже предлагали ввести разграничение терминов «психика» и «психология» (Беломестнова Н.В., 2005), обосновывая этот тезис следующими аргументами. Три уровня (направления) существуют в изучении идеальных свойств человека. Уровень психических процессов – это психика человека, изучаемая общей психологией и естественнонаучными профилями психологии. Уровень индивидуально-

типологических свойств – психология человека, изучаемая комплексом дифференциально-психологических дисциплин и психологией личности. Уровень социально-психологических явлений – социальная психология, где изучаются явления, возникающие и феноменологически обнаруживающиеся только в процессе социального взаимодействия. И тогда термин “психика человека” (и его дериват — «психический») означает психику, прежде всего, в ее биологических детерминантах. Возникает и развивается психика в процессе биологической эволюции, обеспечивая биологические цели (самосохранение организма и вида). Термин “психология человека” (и его дериват «психологический») обозначает индивидуально-психологические свойства человека в его социопсихосоматическом единстве и социально-психологических детерминантах. Возникают психологические свойства в процессе эволюции, ведомой уже социально-историческими детерминантами (Казначеев В.П., 1986; Асмолов А.Г., 1990), а какая-то часть таких свойств формируется в онтогенезе в процессе социализации и прямого воспитательного воздействия.

Клиническая (психиатрическая и клиничко-психологическая) практика стихийно уже дала материал для такого разделения. Понятие «психическое нарушение» традиционно применяется в так называемой «большой психиатрии», т. е. психиатрии, связанной с психотическими заболеваниями (психозами). В современной медицине факт сугубо биологической детерминации психопатологических состояний (психозов), то есть, решающей роли биологических механизмов в этиопатогенезе психических заболеваний (шизофрении, маниакально-депрессивном психозе, всех форм экзо- и эндогенных органических психотических заболеваний, эпилепсии) не вызывает сомнений (Снежневский А.А., 1983; Морозов В.Г., 1988; Тиганов А.С., 1999). А вот слова «психологические нарушения» типичны для пограничной психиатрии, которая имеет дело с неврозами (чисто функциональными нарушениями без биологических причин и следствий), а также с психогенными депрессиями (возникшими по причине тяжёлых социальных обстоятельств), и психологической консультативной практики, где решаются задачи личностных драм человека в его социальном функционировании. В таком различении имманентно заложена идея разного этиопатогенеза, разного механизма возникновения этих страданий – биологический механизм при психозах и психологический, личностно-социальный механизм при психологических нарушениях (Мясищев В.Н., 1960).

Но предлагая развести понятия «психика» и «психология», «психический» и «психологический» не допускаем ли мы излишества, нарушающие знаменитый принцип бритвы Оккама: «Не множьте сущности без надобности»? Вводить новое понятие надо только тогда, когда оно помогает разрешить какие-то научно-теоретические и практические проблемы.

Перечислим ряд практических примеров из клинической и практической психологии, где такой подход позволяет разрешить очень существенную задачу – выбрать главный для данного случая метод терапии, такой метод называется «этиопатогенетический», то есть, устраняющий саму причину и исправляющий механизм возникновения того состояния, которое привело человека к социальной и личностной дезадаптации. А таких основных метода два: биологическая терапия медицинскими средствами и психотерапия психологическими средствами.

Примеры из области психиатрии имеют уже более чем столетнюю историю. Эндогенная депрессия (в составе депрессивно-параноидной шизофрении или как фаза маниакально-депрессивного психоза) требует биологических средств лечения, а психогенная депрессия в первую очередь требует психотерапии, а лекарства играют роль ургентной (крайне срочной) или поддерживающей терапии. То есть, этиопатогенетический подход в лечении эндогенной депрессии задаёт необходимость применения медицинских средств терапии, а психотерапия носит вспомогательный характер как симптоматическое средство и метод реабилитации на выходе из психоза.



Зато при психогенной депрессии этиопатогенетическим подходом будет психотерапия, а фармакотерапия лишь служит поддерживающим средством (симптоматическим). Нарушения коммуникативности (желания общаться) и коммуникабельности (способности к эффективному общению) вследствие эндогенного психического заболевания (шизофрения) требуют медицинского вмешательства, а нарушения коммуникативности вследствие особенностей социальной ситуации или особенностей воспитания корректируются психологическими методами. Интеллектуальное снижение вследствие органического заболевания головного мозга даёт неблагоприятный прогноз в профессиональной и межличностной деятельности, а интеллектуальное снижение вследствие ограничения личностных и информационных контактов даёт широкие возможности для реабилитационных мероприятий. Нарушения регуляции аффекта (эксплозивность, взрывчатость) вследствие органического поражения ЦНС вполне эффективно купируются медикаментозной терапией, а эмоционально-волевые нарушения (вспыльчивость, импульсивность в поведении) вследствие дефектов воспитания курабельны для психолого-педагогических воздействий. Дисфоричность (тоскливо-злобное настроение с агрессивной настроенностью) при эндогенно-органическом заболевании (как правило, эпилепсии) контролируется с помощью длительного и систематического приёма психофармакологических средств, а реактивная агрессивность (фрустрационная агрессия) при неврозе, невротическом состоянии или ситуационной реакции является вторичной симптоматикой и нивелируется в процессе психотерапии основного страдания.

Примеры из области прикладной и практической психологии свежее, но наработаны всё же уже за полвека. Интеллектуальный дефект при олигофрении имеет свои весьма суровые природные ограничители в интеллектуальных достижениях, а интеллектуальная несостоятельность субъекта вследствие социально-педагогической запущенности предполагает широкие возможности в обучении при наличии благоприятных личностных качеств (воли, самоорганизации, мотивации, трудолюбия и т.д.). Обстоятельность, педантичность мышления при эпилептоидном, психастеническом, сенситивном или паранойальном типе характера имеют, по предварительным данным (Личко А.Е., 1976; Беломестнова Н.В., 2010), природную основу, а чрезмерная педантичность при определённых профессиях (бухгалтерия, юстиция, руководящая деятельность) или при наличии психогений (определённого содержания) в биографии человека – следствие действия социальных механизмов. Прирождённое чувство долга и справедливости при сенситивном типе характера удобно для родителей, поскольку не требует дополнительных усилий для их (этих качеств) воспитания, а воспитанное чувство долга и обязательности в некоторых культурах или семьях требует изучения такого культурно-педагогического опыта. Врождённая потребность интеллектуальной деятельности при шизоидном и психастеническом типе характера не прогнозирует учебной успешности (она может быть хорошей или низкой), а усвоенная в семье (в процессе первичной социализации) ценность духовной жизни и уважение к интеллектуальному труду позволяет надеяться на максимальную реализацию генетического интеллектуального потенциала. Яркая драматическая экспрессия в моторике и демонстрация эмоций при истероидном типе характера не корректируется даже при нежелательности таких проявлений (это природное свойство), а при необходимости самоограничения приводит к неврозу. В то же время усвоенные в семье или иных микро- и мезосоциальных системах по механизму непроизвольного подражания формы внешнего поведения вполне курабельны, их можно усиливать, развивать при желательности (в актёрской или иной публичной деятельности) или сокращать при нежелательности (при попадании в иную этнокультурную среду или сферу деятельности).

Можно найти такие сопоставления и в общепсихологических исследованиях. Высокий уровень абстрактного мышления и его логичность могут быть проявлением врождённого потенциала или когнитивного стиля в его нейрофизиологических

основаниях (Деглин В.Л., 1996; Николаенко Н.Н., 2005; Беломестнова Н.В., 2010). А способность оперировать научными абстракциями высокого порядка как результат обучения и образования дают надежду на постоянное развитие интеллектуальных возможностей (Ананьев Б.Г., 1969). Эмоциональность человека в её природных детерминантах (вегетативные и субъективные компоненты) требует одних средств психодиагностики, а экспрессивные проявления эмоций в зависимости от культуроспецифических условий воспитания (психомоторные и субъективные самооценочные компоненты) заставляют в экспериментально-эмпирических исследованиях разводить объективную оценку психических свойств и субъективную самооценку психологических проявлений в методиках опросникового типа.

Даст ли предлагаемая дифференцировка понятий «психическое» и «психологическое» что-то для научно-теоретического анализа? Представляется, что такой подход поможет и в научных изысканиях.

В классификации душевных заболеваний и нарушений можно выделить две крупнейших группы. Это *психические заболевания и патологические состояния*, где причиной страдания является нарушение внешней и внутренней материальной среды. При воздействии внешнего материального фактора (черепно-мозговая травма, инфекция, интоксикация и т.д.) возникают экзогенно-органические заболевания (органические поражения ЦНС разнообразного генеза). При наличии внутренних материальных механизмов нарушения функций (как сейчас становится ясным, биохимического уровня, а не органного) формируются эндогенные психические заболевания (шизофрения, маниакально-депрессивный психоз). Есть и эндогенно-органические заболевания, где при эндогенном механизме имеются либо внешне фиксируемые признаки разрушения нервной ткани (атрофические заболевания ЦНС), либо явный психоорганический синдром, типичный для органического этиопатогенеза (эпилепсия). Вторая группа – *психологические нарушения*. Здесь причиной страдания являются нарушения внешней и внутренней идеальной среды. Внешняя идеальная среда – культурно-социальная. Нарушения межличностных отношений приводят к неврозам, невротическим состояниям, невротическим развитиям и т.д., а также к транзиторным (преходящим) психологическим нарушениям (суициды, реактивные состояния и т.д.). Внутренняя идеальная среда – характерологические и личностные свойства субъекта. Тут возможны психопатии, патохарактерологические развития, выраженные дефекты воспитания и т.д. Таким образом, в психиатрии и клинической психологии разведение понятий «психический» и «психологический» помогает осмыслить классификацию психических и психологических нарушений, даёт для этой классификации объективные критерии, что вводит её в круг естественных классификаций и позволяет осознать и выбрать этиопатогенетический и симптоматический подходы.

В общей психологии также появляется возможность осознать различие в «психике человека» и «психологии человека». Строение психики человека предполагает создание модели в таких её (психики) компонентах, как сенсорика, перцепция, мышление, внимание, память, эмоции разных уровней организации, движения, действия, поведение, речь, воля, сознание. Строение психологии человека заставляет формировать модель из интеллектуальных структур, способностей, темперамента, характера, личности и индивидуально-типологических биологических (индивидных) свойств. Все эти компоненты объединяются интегральным понятием «индивидуальность» (Ананьев Б.Г., 1969 – 1980; Мерлин В.С., 1977 – 1986; Белоус В.В., 1991 – 2001). Отсюда следует, что строение психологии человека есть строение его индивидуальности. И в общепсихологических исследованиях (теоретических и эмпирических) структура психики должна разводиться со структурой индивидуальности (психологии).

Таким образом, введение дифференцировки понятий «психическое явление» и «психологическое явление» помогает обозначить различие в генезисе, детерминантах и

способах коррекции рассматриваемого явления, а также осознать разные теоретико-экспериментальные подходы к психике и психологии человека.

В максимально крупном эпохально-историческом аспекте можно констатировать, что в XXI веке продолжается дифференцировка предметов психологии как науки: разделились душа и тело (сома), душа разделилась на психику (у животных и человека) и сознание (только у человека), настала пора разделения предмета на психику и психологию человека, что поможет в процессе научной рефлексии точнее осознавать водоразделы анализируемых явлений.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПРАВЛЕНЦЕВ**

Т.П. Березовская, г. Минск

### **COMPUTERIZATION MANAGEMENT SITUATION AS A METHOD OF STUDYING MANAGERS**

T.P. Berezovskaya, Minsk

Процесс освоения в нашей стране новых информационных технологий для решения задач управления начался несколько десятилетий назад, и, пока речь шла об управлении техническими системами, трудности не носили принципиального характера. Качественно новые проблемы, возникшие при проектировании систем управления и проблемных управленческих ситуаций по своей постановке оказались настолько неожиданными, что просто не воспринимались, в качестве проблем, относящихся к компетенции гуманитарных наук и в частности психологии.

И в настоящее время средства автоматизации и информатизации, которые могли бы использоваться еще не применяются в достаточной мере на всех уровнях государственного управления. Более того, там, где они могут принести наибольший эффект - при обучении госслужащих принимать своевременные и обоснованные решения на высших уровнях управления, они практически не используются.

Основная причина в том, на наш взгляд в том, что в центр внимания до сих пор не поставлен конкретный руководитель, конкретное лицо, принимающее решение (ЛПР). Только поддержка конкретного ЛПР с учетом его субъективных представлений и индивидуальных особенностей может дать надежду на успехи автоматизации и информатизации управленческой деятельности и проблемных управленческих ситуаций. В настоящее время в государственном управлении продолжает доминировать культура автоматизации и информатизации, базирующаяся в первую очередь на культурах естественнонаучного и техноцентрического подходов, с сохранением ведущей ориентации на обеспечение административно-командных методов управления. В основе традиционных подходов к поддержке принятия решений лежит, как правило, одно принципиальное условие: подготавливаемое решение должно иметь ретроспективные аналоги, прецеденты. В условиях реформируемой Белорусской экономики и динамичной социально-политической структуры общества подобные подходы имеют весьма ограниченное применение. В результате этого средства автоматизации либо вообще не используются руководителями высших звеньев управления, либо в связи с игнорированием субъективных представлений ЛПР и ориентацией на «искусственные модели» и «нормативные» процедуры принятия решений могут стать источниками дезорганизации сложившихся личностных представлений и процедур деятельности ЛПР.

Настало время ведущей ориентации на построение систем поддержки управленческой деятельности и конкретных ее субъектов, а не только поддержки управленческих (нормативных) решений. Ориентация на конкретные виды управленческих ситуаций и конкретных субъектов (ЛПР; аналитиков; лиц, готовящих варианты решений и др.) требует создания и использования методов, ориентированных на исследование, формирование и поддержку субъективных моделей (представлений) управленческих ситуаций и управленческой деятельности в целом, которые могут

быть представлены в виде батареи компьютерных тестов, основанных на реальных управленческих ситуациях или компьютерных деловых играх. Проектирование и инструментальная настройка систем поддержки управленческой деятельности и ее субъектов должны производиться «сверху – вниз», от целостных представлений к элементам. В основу такого рода исследований и практической работы должны быть положены методы, исходно базирующиеся на выделении специфики «субъект-субъектных» отношений.

Управленческие виды деятельности носят ярко выраженный проблемный динамический характер, в силу чего технология управленческой работы с большим трудом поддается формализации. Можно утверждать, что в обозримом будущем уровень ее формализации существенно не изменится. Это связано, прежде всего, со следующими особенностями управленческих ситуаций: уникальность, сложность, многопараметричность, динамичность, многокритериальность оценок, трудность прогнозирования последствий от воздействий на ситуации и др.

Управленческая деятельность в проблемных ситуациях характеризуется высокой ценой ошибочных действий лиц, принимающих решения, соответственно высокой персональной ответственностью за принимаемые решения и, как правило, высокой степенью свободы действий ЛПП. Управленцы в отличие от многих других видов персонала в системах организационного управления имеют возможность в широких пределах самостоятельно выбирать средства деятельности. Высокая степень свободы выбора средств деятельности обуславливает повышенные требования к включению в их деятельность любых новых средств, в том числе средств автоматизации и информационных технологий. Ведущей становится ориентация на обеспечение удовлетворенности пользователей средствами компьютеризации, включенными в их деятельность и обучение. Возникают обязательные требования к обеспечению инновационных мероприятий, использованию разнообразных средств адаптации к новым условиям деятельности, учету индивидуальных особенностей и состояний конкретных пользователей. Важность процедур самоопределения субъектов в управленческой ситуации, выработки личностного отношения к наиболее острым, неоднозначным элементам управленческих ситуаций и в занятии позиции в соответствии с выработанными отношениями.

Потенциально возможные негативные психологические последствия компьютеризации управленческих ситуаций связаны, в основном, со следующими факторами:

- высокая психическая напряженность и стрессогенность управленческих ситуаций;
- доминанта в компьютеризации управленческой деятельности аналитического способа мышления проявляющаяся в ведущей ориентации на сбор и обработку первичной информации, и на познание фрагментов, а не целого. В частности, это связано с громадными объемами текстовой информации представляемой ЛПП. Как следствие возможна деформация мышления пользователей;
- расширение возможностей телекоммуникаций, появление новых типов сообществ в Интернет таят в себе потенциальные угрозы возникновения синдрома зависимости от киберпространства.

Рассмотренные психологические особенности управленческой проблемной ситуации позволяют сделать вывод об актуальности субъектно-ориентированной ориентации в компьютеризации данного вида деятельности.

Развитие инженерно-психологических исследований и анализ практики выявил к середине 60-х – началу 70-х годов XX века принципиальную ограниченность машиноцентрического подхода как в плане понимания роли человека в системах управления, так и в механизмах описания действий операторов. В инженерной психологии ведущей ориентацией становится антропоцентрический подход.

Имели место различные интерпретации антропоцентрического подхода, при этом ведущей выступала интерпретация рассмотрения человека-оператора как субъекта труда, а машины (автоматических систем) как орудия труда (средства деятельности). Человек рассматривается не как специфическое звено технической системы, а как субъект труда, осуществляющий сознательную, целенаправленную деятельность и использующий в ходе ее осуществления автоматические устройства в качестве средств достижения поставленной цели.

Ведущей задачей инженерной психологии становится проектирование деятельности человека-оператора. Однако реального воплощения в практике она не находит в силу отсутствия адекватной общей теории деятельности.

Предпринимались многочисленные попытки построения частных концепций и подходов (в рамках антропоцентрического подхода), ориентированных на преодоление принципиальных трудностей связанных с отсутствием общей теории деятельности.

Системно-антропоцентрическая концепция инженерно-психологического проектирования предполагала этапы системного и функционального проектирования, при реализации которых выделялись фазы распределения функций между человеком и автоматическими устройствами.

Чтобы осуществлять системное проектирование, нужно иметь довольно сложный набор разнообразных моделей проблемных управленческих ситуаций, а чтобы построить эти модели и правильно употреблять их, нужны специальные средства деятельности и мышледеятельности. Деятельностно-центрический подход, безусловно, является шагом вперед на пути методологического осмысления концепций проектирования современных проблемных управленческих ситуаций, вместе с тем в нем не просматриваются конструктивные ходы по организации системной среды поддержки конкретных субъектов деятельности, по обеспечению гармонии субъективного и нормативного в реализации продуктивных видов деятельности не имеющих репродуктивных аналогов. В деятельностно-центрическом подходе на второй план уходит преобразующая деятельность роль ее субъекта, что принципиально для управленческой деятельности, где субъекты всегда на первом плане. Успешность решения управленческой ситуации в значительной степени определяется особенностями субъекта и его окружения. Анализ подходов к инженерно-психологическому проектированию и обеспечению эксплуатации человеко-машинных систем в процессе психодиагностики и обучения позволяет сделать вывод о принципиальной смене объектов проектирования, которыми становятся как системы деятельности в целом, так и их субъекты, активно участвующие в развитии управленческой деятельности. Ведущим подходом при решении задач компьютеризации управленческих проблемных ситуаций может выступить субъектно-деятельностный подход, который будет определять механизмы организации деятельности конкретных субъектов (индивидов, различных общностей людей).

Психологический анализ управленческих ситуаций позволил выявить ряд дополнительных особенностей: высокая степень свободы действий и выбора средств деятельности; ярко выраженный и разнообразный по формам характер групповых взаимодействий, необходимость учета специфики отношений и взаимодействий индивидуальных, групповых, организационных и других типов субъектов; высокая персональная ответственность и высокая цена ошибочных действий; высокие требования к профессионально важным качествам руководителей; актуальность организации непрерывного обучения и развития в условиях изменяющейся управленческой деятельности; важность процедур самоопределения субъектов; высокая значимость обеспечения психологической (информационно-психологической) безопасности и др. Эти особенности управленческой проблемной ситуации подчеркивают актуальность ориентации на конкретных субъектов в компьютеризации данного вида деятельности, как в форме батареи тестов, так и в форме деловых игр, направленных на обучение и переподготовку управленческого персонала, а также психодиагностику их профессионально важных качеств.

Широко используемая в компьютеризации управленческих проблемных ситуаций обобщенная технология решения управленческих проблем была сформирована под влиянием информационного подхода и адекватна технологии информационных процессов. Она оставляет вне поля зрения все, что связано собственно с взаимодействиями и взаимодополнениями различными видами деятельности друг друга, процедуры кооперирования и синтеза различных видов деятельности, взаимодействия и отношения субъектов различных видов деятельности.

Ведущая ориентация компьютеризации управленческой деятельности в настоящее время характеризуется тем, что в центр внимания поставлены технологии сбора, анализа и обработки управленческой информации, а не конкретный руководитель, конкретное лицо, принимающее решения. В результате чего, как правило, методы и средства компьютеризации управленческой деятельности рассматриваются внедеятельностно и внесубъектно.

Анализ подходов к инженерно-психологическому проектированию и обеспечению эксплуатации человеко-машинных систем управления позволяет сделать вывод о принципиальной смене объектов проектирования, которыми становятся как системы деятельности в целом, так и их субъекты, активно участвующие в развитии своей деятельности. Управленческая проблемная ситуация в значительной степени определяется особенностями субъекта и его окружения. Ведущим подходом при решении задач компьютеризации управленческой деятельности в форме создания батарей тестов, а также деловых игр представленных в компьютерном варианте может

выступить субъектно-ориентированный подход, который будет определять механизмы организации деятельности конкретных субъектов (индивидов, различных общностей людей).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПЕРСПЕКТИВЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Е.В. Гришунина, г. Москва

### **PERSPECTIVES AND APPLICATION FEATURES OF THE PHENOMENOLOGICAL APPROACH IN ACMEOLOGIC STUDIES**

E.V. Grishunina, Moscow

В акмеологии активное применение находят качественные методы психодиагностики, которые являются основательным подспорьем и для коррекционной работы. В частности, применяются экспертный опрос, биографический метод и др. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии уделяется пристальное внимание возможностям феноменологии в плане изучения внутреннего мира человека. Первое направление развития феноменологии в психологических исследованиях нацелено на принципы познания человека, которые должен применять психолог. В этом направлении особенную ценность представляют работы Мамардашвили М.К., Улановского А.М., Бусыгиной, в которых подчеркивается аутентичность жизненного субъективного пространства. Второе направление феноменологической психологии включает в себя исследования, посвященные сбору данных о дескриптивных характеристиках феноменов. Наиболее известными родоначальниками такого типа исследования являются Маслоу А., который описывал феноменологически жизненный путь самоактуализированных личностей и Ясперс К., давший феноменологическое описание жизненного мира людей с психическими расстройствами. К этому же направлению примыкают и современные работы, выполненные, помимо феноменологии, еще и на концептуальной основе теории личностно-ситуационного взаимодействия (Алмаев Н.А., Анцыферова Л.И., Гришунина Е.В., Михайлова Н.Б.) Третий вид исследований, выполняемых в рамках феноменологического подхода в психологии, связан с психотерапией и консультированием, для которых он представляет насущную необходимость, так как учет уникальности и конкретности каждого случая – это альфа и омега продуктивного психокоррекционного процесса. В этом направлении ценными являются исследования М.Босса, Л. Бинсвангера, Ю. Джендлина, А. Лэнгле, Василюка В.Ф., И Петцольда.

Основными методологическими основаниями феноменологического подхода являются:

1. «Феномены есть то опосредующее звено, которое объединяет в себе – нерасчлененно – с одной стороны, представление объективных отношений, а с другой – субъективную очевидность, не предполагающую абсолютного знания и действия, на нем основанного» (Мамардашвили М.К.)
2. Центральным понятием в феноменологической психологии является «переживание», которое представляет собой целостную единицу сознания, в которой объединены основные свойства и элементы сознания (В. Дильтей, Выготский Л.С.)
3. Феноменология изучает субъективный мир переживания, то есть все, что присутствует в сознании. Основной метод – наблюдение и анализ рассказов человека о себе. В феноменологии «описание предполагает разработку и точную формулировку систематических категорий, а также демонстрацию, с одной стороны, взаимосвязей и упорядоченных последовательностей, а с другой стороны – спорадических, неожиданных, беспрецедентных моментов» (К. Ясперс)
4. Под феноменологическим исследованием «подразумевается сегодня особый тип исследования, направленный на реконструкцию структуры некоторого переживания, смыслов и отношения человека к чему-либо». (Улановский А.М.)
5. Ситуация со своими объективными параметрами (физическими, химическими, пространственными, гуманитарными) и слово имеют в феноменологии особое значение в качестве источников переживаний. Человек использует конкретное слово, не только зная и называя заложенную в нем предметность значения, но и чувствуя его смысл. (Ю. Джендлин)

б. «Конкретное является для феноменологии основополагающим,....конкретное часто называют «нарративным» (А. Лэнгле)

Сущность феноменологической психологии базируется на принципе феноменологической редукции (Э. Гуссерль), который предполагает изучение внутреннего мира человека на основе свободы от пресуппозиций знаемых исследователем концепций и теорий. Основным методом феноменологической и понимающей психологии К. Ясперс сформулировал следующим образом: «Осуществляя проникновения в сферу психического, мы посредством эмпатии (вчувствования), генетически понимаем, каким образом одно событие психической жизни проистекает из другого» То есть описание – это задача феноменологии, генетическое понимание – задача понимающей психологии. В отличие от понимающей психологии, объяснительная психология привлекает различного рода знания, чтобы на основе «многократно повторяющегося опыта» объяснить в терминах причинности обнаруженные феномены. Понять – это значит найти объективированные смыслы для двух групп феноменов: 1) действия в окружающем мире и 2) порождения духа. Для первой группы релевантным оказывается понимание эмпирических фактов, которое само по себе реализуется в поле следующих дихотомий: понимание феноменов (переживаний, внутреннего мира) и понимание экспрессивных проявлений; статическое и генетическое понимание; генетическое понимание и объяснение; рациональное и эмпатическое понимание; понимание и истолкование. Однако на границе той области человеческого, где поведение и действия взаимодействуют с духовной жизнью человека, возникают феномены, к которым оказывается не так-то легко применить понимание эмпирических фактов. Поэтому следующей ступенью понимания является духовное понимание, которое заключается в учете среды, жизненных ценностей и идеалов человека – то есть интроецированных в процессе социализации конструктов. Отметим, что психология достаточно успешно занимается разработкой вопросов, связанных с процессом социализации, категоризацией ценностей, внутренних семантических пространств и пр. Очевидно, что в настоящее время, академическая психология ближе по методам задачам к объяснительной, психотерапия к понимающей психологии (ср., «понижающая психотерапия» Василюка В.Ф.), а с выделением реальных, конкретных феноменов человеческой жизни наблюдается дефицит, чем, в частности, и обусловлен кризис познания человека в психологической науке (Юревич А.В.).

В работах А. Лэнгле, разрабатывающего ниву феноменологической психологии, находим следующее положение: если необходимо помочь человеку «прийти к раскрытию, соответствующему его сущности, т.е. к самопознанию и к чувствованию себя, к своей свободе, Собственному и к смыслу (это и составляет «исполненную экзистенцию»), тогда в качестве методики необходимо использовать те базовые критерии, которые адекватны сущности личности. Именно эти открытость, непредвзятость и отсутствие каких-либо намерений и представляют собой тему феноменологии». Итак, сущность, смысл, Собственное (Я) раскрываются с помощью принципов открытости и непредвзятости, являющихся базовыми для феноменологии. Однако сама сущность человека связана с ситуациями творчества, выбора, самоактуализации: «то, в чем личность показывает себя – это ее выбор, принятые решения. То, что проявляется в осуществленном выборе, происходит из существа человека. В творческом приливе решения содержится то, что ты хочешь, то, что для тебя важно, в чем ты себя вновь обретаешь, поэтому в осуществлении выбора мы обнаруживаем, кто мы есть, и какое влияние на нашу жизнь оказывает наше Собственное».

Обнаружить «кто мы есть», продуктивно реализовать свой потенциал – это общая идея развития человека, это смысл проживания им различных ситуаций и событий жизни, это и есть самоактуализация. По признанию А. Маслоу самоактуализация обладает двумя существенными свойствами – наличие психического здоровья и продуктивность (...). Следовательно, для акмеологии, изучающей процесс и результат самоактуализации самореализации феноменологический подход является релевантным для ее задач как науки, поэтому и сам принцип эйдетической редукции является по своей сути акмеологичным и акмеологическим. Однако для акмеологии недостаточно использовать наработки психологической науки в области понимания и объяснения, прибавляя к ним ценные феноменологические наблюдения (хотя бы последние и вносили больше конкретики и ясности в исследуемый предмет – человека). Акмеология способна внести специфический вклад в понимание человека, его внутреннего мира и той ситуации (конкретной и жизненной), в которой он находится. Специфичность этого вклада заключается в направлении исследовательского интереса акмеолога – интереса к замыслу человеческой жизни. Попытка понимания конкретики применения методологического принципа

феноменологии и понимающей психологии в акмеологических исследованиях приводит нас к выделению в трудах основоположника феноменологической психологии Ясперса понятия «экзистенциального озарения»: «когда понимание стремится постичь и осветить экзистенцию как некую возможность (курсив мой) и таким образом, призвать человека вернуться к самому себе, оно затрагивает содержащийся в самой экзистенции глубинный источник свободы...». Возможность экзистенции – это понятие аналогичное по содержанию, потенциалу, который требует реализации, то есть самореализации. Понятие потенциала (личностного, лидерского и др.) плодотворно развивается и изучается в современной акмеологии. Соответственно экзистенциальное озарение имеет дело с погружением конкретики ситуации в более широкий контекст жизненного пути человека, его миссии, основ его существования и актуализации его потенциала. Ясперс указывает, что экзистенциальное озарение обнаруживает себя в соприкосновении «...с той исконной реальностью, которая кроется в возможности (курсив мой) бытия самости...».

Включение жизненного мира человека в контекст развития жизненного пути (Абульханова К.А.) и раскрытие возможностей, потенциала, самости субъекта требует понимания еще более высокой ступени развития человека – экзистенциальной. Главный метод такого понимания – «экзистенциальное озарение», которое «при посредстве возможного апеллирует к человеку как таковому...», где «наше наличное бытие (Dasein), возвышается до «бытия самости» (возможности быть собой, Selbstsein)» (К. Ясперс). Изучение самоактуализации, развития жизненного пути человека является сферой непосредственного интереса акмеологии. Поэтому применение метода экзистенциального философского озарения как основания для процесса понимания развивающегося субъекта жизненного пути релевантно для акмеологии.

Включение всего жизненного пути человека в контекст космоса и абсолютного бытия предполагает переход на следующую ступень анализа – осуществление метафизического понимания, которое опирается на метод прояснения «фундаментальных переживаний с помощью символов и идей». В результате метафизического понимания обнаруживается ощущение «всеобъемлющей жизни, посредством ряда свойственных ей форм реализующей себя как бездонный смысл» (Ясперс К.). Я считаю, что разработка онтологических основ бытия как научная проблема относится напрямую к философии, однако акмеология может взять принципы метафизического понимания для применения их в практическом плане, в непосредственной работе с конкретным человеком, для которого важно на собственном индивидуальном уровне понять и прояснить те самые смыслы и идеи всеобъемлющей жизни. В этом смысле и сама философия является формой личного спасения. Во многих случаях психотерапия может и должна быть акмеориентированной, то есть направленной на развитие в более широких пределах – на экзистенциальном, мировоззренческом уровне. Поэтому поиск, создание акмеологической среды, обучение человека технологиям инвестирования в ее плодородие – это и есть задача акмеориентированного консультирования.

Целью акмеориентированного консультирования на конкретном уровне становится установление связи субъекта с онтологическими основами Бытия. Таким образом, в акмеологии возможно и необходимо применение принципа эйдетической редукции (Гуссерль) в познании человека, который в свою очередь связан с методом экзистенциального озарения (Ясперс). В качестве обобщения представленного материала предлагаю таблицу, отображающую характеристики различных подходов к познанию внутреннего мира человека.

Таким образом, феноменология, психология (в терминах Ясперса К. объективная и субъективная), и акмеология, имея сходный предмет научного интереса, применяют несколько различные методы и подходы. Так, феноменология имеет источником своего анализа нарратив, историю, встроенную в культурно-историческую перспективу, на основе анализа нарративов происходит описание данных (Дильтей); целью феноменология становится выявление феноменов; при этом от исследователя требуются наблюдательность, следование принципу феноменологической редукции (не привносить в наблюдение заранее смоделированные конструкторы и теории). Объективная психология имеет источником информации продукты деятельности человека, стратегии поведения, невербальные проявления; результатом исследования является объяснение в терминах причинности (на основании многократно повторяющегося опыта); цель - знания, которые можно передать научному сообществу; в данном случае от психолога требуется эрудированность, способность аналитически мыслить, рефлексировать. Понимающая (субъективная) психология берет в качестве источника знания о феномены плюс характеристики взаимодействия человека с миром исследователя, результатом



познания в данном случае является генетическое понимание (каким образом события психической жизни происходят одно из другого), а целью становится понимание и описание мира глазами человека, контакт с личностью, основанный на чувствах оправдания, умиления, искренности (Петцольд И.).

Акмеология же, являясь комплексной наукой, объединяет в себе эти тенденции, но и обнаруживает специфические возможности в познании внутреннего мира человека, потому что имея источником для анализа все доступные явления (нарратив, феномены, характеристики взаимодействия человека с миром исследователя, невербальные проявления человека, продукты его деятельности, стратегии поведения), акмеология достигает специфического результата - обнаружение гуманистического, творческого, лидерского потенциала личности, содержания самореализации человека, замысла его экзистенции, что служит цели включения настоящего в контекст целостного жизненного пути субъекта.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **САМООЦЕНКА ЖЕНЩИН, ПОЛУЧАЮЩИХ ПОМОЩЬ ПО ПРОГРАММЕ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

А.Р. Дроздикова – Зарипова, г. Казань

### **SELF – ESTEEM OF WOMEN RECEIVING THE HELP ACCORDING THE PROGRAM OF AUXILIARY REPRODUCTIVE TECHNOLOGIES**

A.R. Drozdikova-Zaripova, Kazan

В последние десятилетия в психологии и медицине активно изучаются психологические особенности женщин, страдающих бесплодием. В гинекологической клинике перед врачом очень часто встает проблема совместно с лечением соматического заболевания оказать и психологическую помощь своим подопечным.

Бесплодие само по себе несет ощущение, которого фертильные женщины обычно не испытывают. Бесплодие заставляет женщин менять жизненные установки, семейную жизнь, происходит переоценка ценностей, требуется много физических и психических сил для достижения заветной цели - рождения здорового ребенка.

Благодаря достижениям медицинской науки второй половины XX и начала XXI веков, в медицинской практике активно применяют методы вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), дающую реальную возможность иметь детей многим супружеским парам, ранее обреченных на бездетность. Одним из наиболее перспективных методов лечения бесплодия является метод экстракорпорального оплодотворения (ЭКО) и все ее модификации, к которым относятся ИКСИ (интрацитоплазматическая инъекция сперматозоидов), криоконсервация эмбрионов, донорские программы, суррогатное материнство, а также искусственная инсеминация спермой (внутриматочная инсеминация) мужа или донора (ВМИ). Выбор метода лечения зависит, во-первых, от причины бесплодия, а во-вторых, от возраста пациентки.

В настоящее время результативность ЭКО – достигает максимально 30-35%, а количество детей, родившихся в результате применения этого метода, исчисляется уже миллионами. Вместе с тем, недостаточно изучены особенности самооценки женщин в процессе лечения бесплодия с использованием методов ЭКО и ВМИ с учетом количества циклов лечения.

Отбор женщин для проведения исследования осуществлялся на базе Республиканского Центра Планирования Семьи и Репродукции (РЦПСиР), г. Казань, в период с апреля 2009 г. по январь 2010 г.

В обследовании приняли участие 79 женщин, обратившиеся для проведения лечения бесплодия вспомогательными репродуктивными технологиями. Было определено четыре группы, из них: 22 женщин, получивших медицинскую помощь по программе внутриматочная инсеминация спермой мужа, число попыток от 1 до 3 (ВМИ-1); 24 женщины, получивших медицинскую помощь по программе внутриматочная инсеминация спермой мужа, число попыток от 4 до 10 (ВМИ-2); 15 женщин составили группу, включенную в первичную программу ЭКО (ЭКО-1); 18 человек, включенные в повторную программу ЭКО (ЭКО-2).

Средний возраст пациенток группы ВМИ-1 составил  $29 \pm 4,5$  года; группы ВМИ-2 –  $32,5 \pm 4,7$  года; группы ЭКО-1 –  $32,3 \pm 5,9$  года; группы ЭКО-2 –  $33,4 \pm 4,6$  года.

Принимая во внимание, что одним из важных факторов, влияющих на эффективность применения ВРТ, является исходное здоровье женщины, было изучено особенности их гинекологического анамнезов. Анализ долей различных нозологических форм бесплодия выявил, что наиболее часто встречались в 1 и 2 группе поликистоз яичников, несовместимость супругов; в 3 и 4 группе – трубное бесплодие, поликистоз яичников, хронический эндометриоз. Продолжительность заболевания в группе ВМИ-1 составило  $4,5 \pm 2,5$  года; в группе ВМИ-2:  $6,9 \pm 3,8$  года; в группе ЭКО-1:  $3,5 \pm 2,2$  года; в группе ЭКО-2:  $8,2 \pm 5,1$  года.

При сравнении инфертильных пациенток разных групп по пребыванию в брачных узах и наличию полового партнера обнаружено, что продолжительность брака у женщин 1 группы составляет –  $4,7 \pm 1,9$  года; у женщин 2 группы –  $7,4 \pm 3,8$  года; у женщин 3 группы –  $6,8 \pm 5,3$  года; у пациенток 4 группы –  $10,2 \pm 5,6$  года.

При обследовании больных были использованы: экспериментально-психологические методы (самооценка по модифицированной методике Дембо – Рубинштейна (модификация П.В. Яньшина); методика «Автопортрет») и методы статистического анализа данных.

На основе полученных групповых значений по трем видам самооценок (актуальной, идеальной, оценки собственных возможностей) показателей (здоровье, счастье, характер, семейное благополучие, успех в работе, по 10 балльной шкале) можно сделать следующие выводы.

Женщины из групп ВМИ-2, ЭКО-1, ЭКО-2 считают, что они обладают состоянием счастья, а пациентки группы ВМИ-1 лучше всего оценивают свое семейное благополучие, при этом все показатели варьируются в диапазоне от 7,5 до 8,7 баллов, что свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Женщины активно используют различные психологические механизмы защиты и пытаются уверовать и убедить себя, что все, что не происходит с ними, и какие бы неудачи в лечении не происходили, они все равно счастливы.

Хуже всего женщины из групп ВМИ-1, ЭКО-1, ЭКО-2 оценивают свое текущее состояние здоровья (6,1 балла, 5,9 баллов и 6,5 баллов соответственно), т.к. бесплодие имеет коморбидность с акушерско-гинекологической патологией; пациентки группы ВМИ-2 оценивают на данный момент хуже всего свой характер (6 баллов), возможно, они, таким образом, пытаются оправдать проявление своей повышенной агрессивности (данные результаты были получены по методике самооценки психических состояний по Г. Айзенку из предыдущих исследований).

В идеале испытуемые групп ВМИ-1, ВМИ-2, ЭКО-2 мечтали бы иметь отличное здоровье, что без сомнения способствовало бы быстрому наступлению беременности и успешности родов, а также женщины групп ВМИ-2, ЭКО-1 и ЭКО-2 мечтают и о семейном благополучии, предполагая, что ребенок в семье должен укрепить семейные узы и создать атмосферу любви. Вместе с тем пациентки группы ВМИ-2 предполагают, что в идеале они также должны быть и абсолютно счастливы (10 баллов). Наименьшее предпочтение испытуемые трех групп ВМИ-1, ЭКО-1 и ЭКО-2 в своей идеальной модели жизни отдают хорошему характеру, однако следует особо подчеркнуть, что полученные результаты также имеют высокие показатели (9,3 баллов, 9,4 баллов и 9 баллов соответственно). Пациентки группы ВМИ-2 считают, что в идеальном варианте успех в работе не так уж важен, но при этом оценивают данный показатель на 9,3 баллов, на наш взгляд, это обусловлено осознанием необходимости частых отпрашиваний с работы для получения врачебной помощи и возможности усиления напряженности с администрацией, что может отразиться на карьерном росте женщины.

Объективно оценивая свои возможности испытуемые групп ВМИ-1, ЭКО-1 и ЭКО-2 предполагают, что они могут добиться семейного благополучия (9,1; 9,2 и 9,3 баллов соответственно), но при этом женщины из групп ВМИ-1 и ЭКО-1 считают, что они вряд ли смогут улучшить свое здоровье (8,1 баллов и 7,9 баллов), не разделяют этого оптимизма и испытуемые группы ВМИ-2 (7,7 баллов). Вместе с тем удивителен факт, что женщины группы ВМИ-2 считают возможным добиться успешнее всего счастья (9,3 баллов), возможно предполагая, что они уже сейчас счастливы (наибольший показатель по актуальной самооценке). Хуже всего удастся добиться изменения своего характера, по мнению пациенток группы ЭКО-2 (8,5 баллов).

По полученным результатам можно интерпретировать следующее:

– Испытуемые трех групп (ВМИ-1, ЭКО-1, ЭКО-2) имеют нормальный фон настроения, для испытуемых группы ВМИ-2 характерна тенденция к повышенному фону настроения, что подтверждается результатами, полученных по шкале нервно-психического напряжения из предыдущих исследований.

– Обнаружена тенденция к эмоциональной неустойчивости у группы ВМИ-2 (актуальная самооценка колеблется в пределах 2,7 баллов).

– В четырех группах наибольшая удовлетворенность собой выявлена по показателю успех в работе, а также в группах ВМИ-1 и ВМИ-2 – по фактору семейное благополучие, в группах ЭКО-1 и ЭКО-2 - состояние счастья.

– Наименьшая удовлетворенность испытуемыми четырех групп обнаружена по характеристике собственного здоровья, а у групп, получающих помощь по программе ВМИ по специфике характера.

– Наибольший оптимизм характерен для женщин, участвующих в программе ЭКО по сравнению с программой ВМИ, в связи с тем, что технология ЭКО более радикальна и женщины воспринимают новый метод лечения как избавления от страданий. Однако, как показывают наши исследования, в случае отрицательного результата теста на беременность, пациентки давали усиление тревожных реакций и присоединения депрессивного компонента, который усугублял процесс лечения. Особо отметим, что женщины, включенные в повторную программу, имеют более высокие показатели оптимизма (по факторам: семейное благополучие, здоровье и характер), чем женщины, участвующие в первичной программе. Как известно, уровень оптимизма – это мощный антисуицидальный фактор.

– Самые низкие показатели оптимизма обнаружены в группе ВМИ-2, особенно при оценке своего здоровья, при этом именно эта категория женщин оценивает себя как наиболее счастливая. Испытуемые группы ВМИ-1 выражают наибольший оптимизм в отношении изменения своего характера и достижения счастья.

– Выявлена незрелость отношения к ценностям у женщин, получающих многократную помощь по программе ВМИ, что свидетельствует о включении механизмов психологической защиты и отсутствии четкого осознания своих возможностей и ограничений, в нежелании ограничивать себя в том, что лежит в стороне от сознательно выбранного пути жизни.

– У пациенток, получающих помощь по программе ВРТ, не наблюдается работа компенсаторного (защитного) механизма - «механизм защиты от депрессии».

– С целью получения более полной картины проводился корреляционный анализ связей между характеристиками самооценки. При этом отдельно были выделены высоко значимые и значимые корреляции сильной и средней силы в инвариантных структурах характеристик у женщин, получающих помощь по различным программам ВРТ.

Проверка значимости коэффициента корреляции осуществлялась по критическим значениям выборочного коэффициента линейной корреляции на уровне достоверности при  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ .

Системообразующим качеством во всех представленных четырех структурах корреляционных плеяд является самооценка собственного здоровья.

У пациенток групп ВМИ совпадают системообразующие параметры, такие как актуальная самооценка здоровья, по группам ЭКО - актуальная самооценка здоровья, оценка возможностей своего здоровья, актуальная самооценка успеха в работе.

Кроме того, для испытуемых из группы ВМИ-2 приоритетным параметром будет также оценка возможностей своего здоровья, а для ВМИ-2 и ЭКО-1 ощущения счастья на данный момент.

Выявлено, что структура корреляционной плеяды у женщин их группы ВМИ-2 жестче по сравнению с другими испытуемыми. Обнаружена закономерность снижения количества связей с самооценками различных качеств в зависимости от сложности проведения процедуры ВРТ и увеличения количества попыток.

Обработка теста “Автопортрет” осуществлялась по схеме Е.С. Романовой, С.Ф. Потемкиной, по которой выделено 18 признаков (показателей) для анализа и вычислялся процент испытуемых каждой группы, отразивших в рисунке каждый из этих показателей. Статистическая достоверность различий между группами вычислялась по t-критерию Стьюдента на уровне достоверности  $p < 0,05$ .

Интересны различия по признаку – площадь рисунка. Женщины, страдающие бесплодием из группы ВМИ-2, рисуют себя более мелко, что может свидетельствовать об ощущении себя менее

значимыми, заниженной самооценке, желании оставаться «в тени», быть незаметными, что явственно противоречит их самооценке ощущения себя счастливыми.

Обнаружены различия между Я-образами у женщин, получающих помощь по программам ВМИ и ЭКО. Так, 76,2% бесплодных, лечащихся по программе ВМИ, рисуют свой автопортрет в виде одного лица и 23,8 % - в виде бюста, и лишь 38,1% изображают лицо и 18,3% рисуют бюст представительницы двух других групп. Данный факт подтверждает стремление женщин двух первых групп уйти от темы, связанной с сексуальной сферой, возможно, это связано с тем, что частое использование ВРТ обезличивают процесс оплодотворения.

Сравнение показателей по методике «Автопортрет» показало, пациентки по программе ЭКО нарисовали себя в полный рост (43,7%), используют множественные изображения (в коляске тройняшки) – 14,3% (ЭКО-2) и изображение на фоне пейзажа (ярко светит солнышко) – 11,1% (ЭКО-1). Вместе с тем, изображая фигуру в полный рост, женщины не дорисовывают ноги, что свидетельствует о их нестабильности и отсутствие надежной опоры (33,3% в группе ЭКО-1 и 14,3% - ЭКО-2). Данные факты у женщин из двух групп ВМИ не выявлены.

Для женщин, проходящих процедуру ЭКО характерно доминирование схематических изображений над реалистическими, и эта тенденция усиливается в зависимости от количества попыток (ЭКО-2: 85,7% схематических изображений). Из чего мы заключили, что представительницы этих выборок имеют искаженное восприятие собственного тела, их отношение к себе более эмоционально, зависимо от оценок окружающих.

Кроме того, женщины выборки ЭКО-2 считают себя менее женственными («наличие ресниц»), что видимо, также можно связать со стереотипом материнства как показателем женственности.

Сходство групп ВМИ и ЭКО состоит в том, что испытуемые не использовали в своем автопортрете метафор и интерьера, они испытывают умеренную напряженность и тревожность. При этом необходимо подчеркнуть, что представительницы выборки ЭКО-1 испытывают большую напряженность и тревожность.

Таким образом, знание специфики самооценки бесплодных женщин, получающих лечение по различным программам вспомогательных репродуктивных технологий и с учетом их продолжительности и циклов лечения, может быть использовано для создания тренингов и в психотерапевтических работах, направленных на улучшение организации медицинской помощи по лечению бесплодия.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Д.В. Жуина, г.Саранск

## **DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL CAREER PEDAGOGY STUDENTS**

D.V. Zhuina, Saransk

Проблема развития современного профессионала состоит в реализации его карьерного потенциала и возможности осуществить собственную конкурентоспособность на современном рынке труда. Активное управление карьерой в динамичных социально-экономических условиях - одно из ключевых условий профессионального и жизненного успеха человека.

К молодым специалистам в современных условиях рынка предъявляется целый ряд требований: они должны иметь не только достаточно высокий уровень теоретической и практической подготовки, но и отличаться социальной зрелостью, сохранять высокую эффективность в ситуации неопределенности и быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям рабочей среды.

Основоположник научно-психологического подхода к проблеме профессионального становления личности Ф. Парсонс (1908) первым сформулировал тезис о том, что каждой профессии соответствует определенный набор психологических и физических качеств. А

успешность и удовлетворенность человека профессиональной деятельностью зависит от степени соответствия индивидуальных качеств личности требованиям профессии.

В дальнейшем Ш. Бюлер, Д. Сьюпер утверждали, что поиск профессии обусловлен детскими мечтами о профессии, ролевыми играми на предыдущих возрастных этапах и достижением определенного уровня личностного развития.

Процесс профессионального становления проходит ряд этапов. Большинство ученых выделяют стадию профессионального становления, соответствующую возрасту 15-25 лет. В эту стадию профессионального развития входит период обучения в высшем учебном заведении. Опираясь на фазы жизненного цикла по Ш. Бюлер, в период обучения в вузе (фаза 2 – от 15 до 25 лет) человек осознает свои потребности, способности и интересы. Он вынашивает великие планы, связанные с выбором профессии, партнера и смысла собственной жизни. Этот период первых дерзаний позволяет ему оценить, в какой степени он способен достичь поставленных целей. Исходя из характеристики этапа профессионального пути по Д. Сьюперу, на момент обучения в вузе юноши и девушки пытаются определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. На основе самоанализа они рассматривают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

Кроме того, именно в период студенчества может происходить «кризис молодости» (Э. Эриксон). И от успешного прохождения кризиса зависит возможность раскрытия не только профессионального, но и личностного потенциала человека. Необходимо учитывать потребности и мотивации молодого человека, учитывать так же его психологические и возрастные особенности. Все это необходимо для формирования у выпускника вуза готовности к профессиональной деятельности.

Готовность к профессиональной деятельности является сложным психологическим образованием и содержательной характеристикой установки. Она, в свою очередь, выступает как важнейший компонент профессиональной направленности. Профессиональные установки личности формируются и изменяются в процессе социализации под влиянием многих причин различного характера. Особым психическим образованием является готовность личности совершить профессиональный выбор, которая состоит из познавательного, мотивационного, эмоционального и волевого компонента. Исходя из этого, если деятельность, по своим характеристикам, совпадает с мотивационными, эмоциональными, коммуникативными особенностями человека, он испытывает удовлетворение; в противном случае, эмоциональная напряженность может привести к негативным последствиям: конфликтной ситуации, невротизации, психологическим заболеваниям. Важнейшими составляющими профессиональной направленности личности являются ее профессиональные планы и намерения. Учет установок, намерений и т.п. абитуриентов и студентов способствует лучшей адаптации к рынку труда.

Таким образом, с целью определения готовности к профессиональной деятельности и прогнозированию дальнейшего профессионального и карьерного развития выпускников педагогического вуза, была проведена диагностика компетенций, способностей и мотивации студентов.

Для диагностики был использован комплекс психодиагностических методик, который позволяет оценить профессионально важные качества студентов и сориентировать их на те должностные позиции и отрасли, где они будут наиболее востребованы и успешны.

Группу испытуемых составили студенты факультета психологии и дефектологии ГОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (100 человек).

Тестирование включало в себя прохождение пяти тестов по направлениям:

Профессиональные интересы – определение того, чем человеку хочется заниматься в профессиональной деятельности.

Профессиональные способности – определение интеллектуальных способностей и возможностей человека, их применимость к тем или иным видам деятельности.

Профессиональная мотивация – определение основных профессионально важных мотивов и потребностей, которые определяют пути построения карьеры.

Структура личности – выявление личностных особенностей и склонностей (характера), являющихся базой успешного и верного профессионального развития.

Жизненные установки – определение основных ценностей человека, его подходов к решению жизненных задач; определение способности и умения человека самостоятельно находить смысл и интерес для себя как в профессиональной жизни, так и в целом.

Для диагностики профессиональных интересов была использована методика Е.А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), результаты которой показали, что большинство студентов – выпускников факультета психологии и дефектологии имеют направленность на профессии типа «Человек – человек»(т.е. профессии, связанные с общением и обслуживанием людей) и «Человек – художественный образ»(т.е. профессии творческого характера).

С помощью комплексной экспресс-методики (Озеров В.П. , Соловьева О.В.) изучалась структура отдельных когнитивно-интеллектуальных компонентов способностей и темпы психического развития студентов. Результаты методики показали, что будущие психологи обладают достаточно высоким уровнем развития познавательных способностей.

Для исследования профессиональной мотивации выпускников была проведена методика «Мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана)», которая показала преобладание у студентов внутренней и внешне положительной мотивации.

Структуру личности студентов факультета психологии и дефектологии диагностировали с помощью методики «Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)». Результаты диагностики показали, что у студентов преобладает прогрессивный тип мотивационного профиля, который характеризуется заметным превышением уровня развивающих мотивов над уровнем мотивов поддержания. Данный тип преобладает у лиц, добившихся успеха в работе или учебе, и характерен для личности с социально направленной позицией. Среди эмоционального профиля преобладающим является стенический, характеризующийся доминированием стеничности как в эмоциональных предпочтениях, так и в фрустрационном поведении. Отражает склонность субъекта к активным, деятельным эмоциональным переживаниям и устойчивую, конструктивную, управляемую позицию в трудных ситуациях. Отчетливо коррелирует с «прогрессивным» мотивационным профилем и успешностью в деятельности.

Жизненные установки студентов изучались с помощью «Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной». По данным методики у большинства выпускников присутствует ориентация на результат. Люди, ориентирующиеся на результат, одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. Кроме того, превалирующее большинство студентов отмечают ориентацию на деньги. Ведущей ценностью для людей с этой ориентацией является стремление к увеличению своего благосостояния.

Таким образом, правильно подобранный комплекс диагностических методик позволит спрогнозировать дальнейшую успешность выпускника на рынке труда и поможет осуществить своевременную коррекционно-развивающую работу по профессиональному становлению и готовности выпускника к профессии.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Г.Ю. Козловская, г. Ставрополь

### **USE ACMEOLOGICAL DIAGNOSIS IN POST-GRADUATE**

G.Y.Kozlovskaya, Stavropol

Возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на поддержку личностно-профессионального развития педагогов, на обеспечение условий для конструктивного преодоления ими профессиональных затруднений и решения проблем педагогической практики. Обеспечение таких приоритетов, в свою очередь, потребовало изменений содержания и технологий повышения квалификации. Обращение к работам, в которых анализируются акмеологические проблемы профессионального развития и его профессиогенетические закономерности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, 2008; С.А. Дружилов, 2000; Е.А. Климов, 2002; А.К. Маркова, 1996; Л.М. Митина, 2004 и др.) и раскрывается специфика

образования взрослых (А.А. Вербицкий, 1991; С.Г. Вершловский, 2008; С.И. Змеев, 2002; А.М. Новиков, 2007 и др.), позволяет сделать вывод о необходимости использования акмеологической диагностики для определения и коррекции профессионально важных психологических качеств в целях повышения эффективности совместной профессиональной деятельности, а также диагностики реальных и прогностических ситуаций профессиональной деятельности.

В работах А.А. Деркача (2009), В.Г. Зызкина (1999), И.Н. Носса (2007), Ю.В. Синягина (2009), А.А. Суворовой (2004) и др. акмеологическая диагностика (акмеодиагностика) рассматривается как комплексная технология оценивания особенностей профессионализации, определения возможностей и динамики оптимальной адаптации специалистов, становления, профессионального совершенствования на пути к акме, а также условий разрешения личностно-профессиональных проблем в постакметической фазе их развития. И.Н. Носс, исследуя акмеологическое проектирование профессиональной деятельности, связанной с человеческим фактором, выделяет в акмеодиагностике следующие структурные элементы: 1) анализ профессиональной деятельности и моделирование личностно-профессиональных требований к человеку; 2) определение уровня и направления профессионализации людей, с целью расстановки сотрудников в соответствии с уровнем их личностного развития и спецификой профессиональной пригодности; 3) системный психологический мониторинг динамики профессионализации и личностного развития персонала организации; 4) выявление профессиональных, социальных, организационных и акмеологических факторов, влияющих на профессионализацию персонала, анализ эффективности профессиональной деятельности кадров и др., а также 5) разработка и совершенствование инструментально-методических средств акмеологического измерения (И.Н. Носс, 2007).

Соответственно, акмеодиагностика как система достоверного исследования позволяет выявлять тенденции, закономерности, механизмы, условия, факторы и особенности профессионализации персонала, формирования и динамики личностного и социального статуса кадров на всех этапах профессиональной жизнедеятельности и акметического развития личности.

На этапе доакметического развития личности диагностируются в основном мотивация и индивидуальные способности человека, способствующие или препятствующие его оптимальному обучению, адаптации и развитию в процессе вхождения субъекта в профессиональную деятельность.

На этапе становления специалиста оценивается степень, формы и особенности его становления. В этот период особую роль играет система как внутренней ориентированности человека на конкретные условия труда, так и внешняя система профессионально-психологического отбора, в рамках которой качества личности (психофизиологические, психологические и социально-психологические) сопоставляются с требованиями профессии.

На этапе развития и совершенствования профессионала по акметической траектории осуществляется диагностика «отклонений» от его эталонных ориентиров (маркеров). Оценка производится с целью выявления признаков и поиска путей не только внешней коррекции личности, но и внутренней или самокоррекции, формирования стремления у человека к самосовершенствованию и самоактуализации в профессии и трудовом коллективе.

В фазе постакметического развития акмеодиагностика осуществляется с целью определения особенностей, специфики, рамок и темпа завершения человеком своего профессионального пути. Диагностика производится в форме оценки сопоставимости здоровья и степени оптимальности профессионального функционирования человека и уровня современных требований со стороны профессии.

4. В системе акмеодиагностики принцип оптимизации процесса оценивания акметически развивающегося объекта выступает основной, стержневой характеристикой адекватного измерения. Оптимальность измерения находит конкретное воплощение в безусловном соблюдении нравственно-экологических рамок и условий профессионального развития человека, выраженных в принципе экOMETрии, сущность которого состоит в выработке и сопоставлении действий и поступков субъекта не только с критериями результативности, технологичности и социальной полезности труда, но только при соблюдении поступательности личностного развития, но и когда это развитие согласуется с нравственно-духовной и экологической целесообразностью профессии.

Данное понимание акмеологической диагностики созвучно антропологическим тенденциям анализа развития психодиагностического знания, представленного в работах Г.А. Епанчинцевой,

где в качестве ведущей линии психодиагностики является проблема изучения человеческого потенциала, его сохранение, реализация и развитие.

В психологической диагностике, в рамках инновационных тенденций, отмечается заметное смещение в сторону ее антропологизации. Взамен статистической нормы осуществляются попытки определения новых критериальных оценок и нормативов, реализуется диагностический принцип коррекционности, идет поиск развивающего и психотерапевтического эффектов психодиагностических методов (М.К. Акимова, 2005; Е.В.Бондаревская, 1994; К.М. Гуревич, 1990; В.Г. Зархин, 2008; Г.А.Берулава, 2003; Е.М.Борисова, 2002; Ю.В. Карпов, и др.). Потребности реорганизации образования, в том числе и постдипломного, обусловили необходимость антропологического обоснования критериев диагностического инструментария, обладающего возможностями расширения и изменения ценностно-смыслового сознания личности. Инновации в образовании зачастую заявляют о необходимости создания принципиально иного измерительного инструментария, тем не менее, презентуемая личностно-ориентированная диагностика в практике носит достаточно абстрактный характер или отсутствует вовсе. По мнению Г.А. Епанчинцевой, диагностические приоритеты в исследовании личности, должны быть направлены не на определение несоответствия принятым нормам развития, а на выявление ресурса личности, обнаруженного вопреки этим несоответствиям. Исходя из антропологических позиций, предлагается выявлять становление человека как особой пространственно-временной организации, развивающейся по вектору целостности и обретения новых измерений, а также определять те звенья соответствия, через которые пойдет развитие (Г.А. Епанчинцева, 2008).

Это в полной мере согласуется с принципами акмеологической диагностики. Это принципы обратной связи (право диагностируемого на получение в результате диагностического исследования информации, которая может помочь ему в личностном и профессиональном самосовершенствовании); ориентации на потенциал (требующий от акмеолога пристального внимания к профессионально важным характеристикам, находящимся на этапе становления и не реализованным пока в деятельности), ценностный (адекватность направленности личности кандидата деятельности в выбранной сфере труда) и этический (требующий корректного и осторожного обращения с диагностируемым в соответствии с принципом «не навреди», а также гарантирующий конфиденциальность) (А.А. Суворова, 2004).

В качестве акмеологических критериев И.Н. Носс рассматривает: творческий подход (включающий в себя инновационность, готовность отойти от типовых схем в работе), коммуникативная компетентность, адекватная самооценка, мотивационно-ценностный критерий (подразумевающий положительное отношение к профессиональной деятельности, стремление добиться успеха, а также адекватность ценностных ориентаций специалиста выполняемой деятельности) и умение работать в команде (критерий, отражающий способность эффективно организовывать и выступать участником взаимодействия с коллегами во имя достижения общей цели (И.Н. Носс, 2007).

Существующая в рамках профессионализации субъекта акмеологическая диагностика исходит из основной функции: «экспертизы - взаимодействия - контроля», которая содержит в себе оценивание оптимальности хода акмеологического развития личности в процессе профессионализации. Данная функция преобразуется и сосредотачивается на диагностическом цикле в течение всей профессиональной жизнедеятельности субъекта. Реализация этой функции осуществляется путем включения ряда психолого-эпистемологических механизмов, обеспечивающих эффективность акмеологического воздействия, к которым относятся: механизмы экспертизы, взаимодействия, контроля и собственно акмеологические механизмы диагностики. Экспертиза профессионально-психологических особенностей личности в процессе диагностики основана на выявлении маркеров акметического развития человека в условиях профессионализации. Планово-контрольные механизмы выявляют уровень соответствия маркеров акметического развития человека намеченным или спланированным профессиональным стандартам или нормативам. В основу оптимального диагностического взаимодействия или управления объектом взаимодействия положены механизмы: развития компетентности субъекта взаимодействия; обратной связи в процессе взаимодействия; виртуальной самореализации и психологической защиты в ходе диагностики; эмпатии; моделирования процесса субъект-субъектного взаимодействия; учета статусных характеристик объекта взаимодействия; отражения мотивации объекта взаимодействия; категоризации; манипуляции, то есть скрытого побуждения объекта взаимодействия к переживанию отдельных экспериментальных состояний, нацеливанию



на адекватное выполнение эмпирических действий для достижения субъектом взаимодействия диагностических целей.

В качестве особо значимых позиций, присущих психологической диагностике в системе постдипломного педагогического образования можно отметить, что она создает базу для изменения субъективной системы отношений педагога к тем или иным явлениям педагогической реальности. На основе отношений к профессиональной деятельности меняются профессиональные установки и ценностные ориентации, которые обуславливают новые мотивы и соответствующие потребности деятельности педагога - влияние акмеологической диагностики осуществляется через следующие психологические механизмы: когнитивного консонанса, т.е. совпадения понимания целей, задач, критериев и диагностических результатов с самооценкой преподавателя; идентификации собственной профессиональной деятельности с эталонами; принятия результатов комплексной экспертизы в их соотношении с эталонами; интериоризации идеальных (объективных) профессиональных установок на основе диагностики; экспертиза профессиональной компетентности осуществляется на основе комплексной по содержанию и полифункциональной по субъектам и объектам диагностики.

По мнению С.С. Татарченковой, полный цикл комплексной диагностики состоит из трех этапов: входная диагностика по выявлению образовательных мотивов и потребностей профессиональных установок и мотивов педагогической деятельности слушателей; комплексная диагностика, целью которой является выявление динамики изменений и оценка эффективности педагогической экспертизы и повышения квалификации( С.С. Татарченкова, 1997).

Таким образом, внедрение научной системы акмеодиагностики в практику постдипломной профессиональной подготовки расширяет её возможности в реализации задач повышения качества привлечения, подбора, отбора и психологического сопровождения специалистов с учетом не только методических наработок, но и концептуальных, морально-этических принципов и закономерностей профессионального психологического обеспечения постдипломного педагогического образования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

И.В. Комаревцева, г. Ставрополь

## **PREVENTION OF SYNDROME OF «EMOTIONAL BURNOUT» OF THE SPECIAL EDUCATORS**

I.V. Komarevtseva, Stavropol

Профессиональная деятельность специалистов, работающих с детьми с отклонениями в развитии, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Стрессовые ситуации, в которые попадает специальный педагог в процессе сложного социального взаимодействия, постоянное проникновение в суть проблем ребенка и его семьи, личная незащищенность и другие морально-психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье специального педагога.

Специалистам данной сферы, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек-человек», так называемый синдром «эмоционального выгорания» или феномен «эмоционального выгорания», проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Это связано также с тем, что в своей деятельности специальный педагог, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором».

Эмоциональное выгорание многими учеными изучается как проблема профессиональной деформации личности (Г.С. Абрамова, В.В. Бойко, О.Т.Ефименко, Э.Ф. Зеер, Р. Кочунас, Л.М.

Митина, Э.Э. Сыманюк, А.Р.Фонарёв, Т.В. Форманюк, А.А. Хван, А.И. Щербаков, Ю.А. Юдчиц и др.). О.Т. Ефименко, А.А. Хван описаны астенические изменения личности в процессе выгорания. Л.М. Митина обращает внимание на негативные изменения морали и дегуманизацию личности. Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечают присутствие признаков эмоционального выгорания в каждом нормативном профессионально обусловленном кризисе. К. Обуховский рассматривает вероятность «предметизации» личности чрезмерно вовлечённой в профессию, которая является слишком узким источником смысла жизни при отсутствии жизненной концепции. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова расценивают «болезненную зависимость от работы», стресс, одиночество, неудовлетворённость жизнью как факторы выгорания.

По мнению исследователей, негативные психические переживания и состояния могут затрагивать разные грани трудового процесса — профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение, в целом отрицательно сказывается на профессиональном развитии личности. Общие направления изучения нарушений профессионального развития и его конкретные проявления, связанные с появлением негативных симптомов и качеств личности под влиянием особых условий деятельности и перегрузок, нашли отражение в трудах: Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, А.Р. Лурия, С.Л.Рубинштейна, Г.Е. Сухаревой, В.В. Лебединского, А.К. Марковой, В.П. Подвойского и др.

Изучение проблемы взаимодействия специального педагога и ребенка с отклонениями в развитии в отечественной науке имеет достаточно большую историю (Е.К. Грачева, А.Ф.Остроградский, Н.И. Лаговский, В.П. Кащенко, Л.С. Выготский). Современными теоретиками и практиками обучения накоплен ценный материал, проведены специальные исследования (А.И.Дьячков, М.Е.Гнездилов, Ф.Ф. и Ф.А. Рау, Ж.И. Шиф, Г.В. Бабина, О.Е.Грибова, Г.Л.Зайцева, Н.М. Назарова, Д.С. Шилова, Г.Ю. Козловская и др.) в области изучения взаимоотношений педагога и ребенка, как раздела педагогической этики и деонтологии.

Работа с детьми с отклонениями в развитии предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям специалиста-профессионала и требует профилактики синдрома эмоционального «выгорания».

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет сделать следующие выводы о сущности синдрома эмоционального «выгорания».

Синдром «выгорания» — сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще. У специалиста, испытывающего синдром эмоционального «выгорания», появляются различные симптомы физических недомоганий, головные боли, бессонница.

Нарушения могут затрагивать разные грани трудового процесса — профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение. В связи с этим профилактике и обеспечению психогигиены специалиста, работающего с детьми с отклонениями в развитии необходимо уделять особое внимание и способствовать созданию системы психологической помощи им.

Специальный педагог – специалист, в компетенцию которого входит предупреждение, выявление, устранение отклонений в развитии детей с помощью методов и средств специального коррекционно-педагогического воздействия. Основными направлениями коррекционно-педагогического воздействия является устранение или смягчение психофизиологических нарушений, способствуя достижению главной цели педагогического воздействия – воспитания всесторонне развитой личности, и коррекционно-педагогического – социализации и адаптации ребенка в социуме.

Нормы профессионального поведения специального педагога включают в себя такие аспекты как: моральный, предполагающий личную ответственность каждого за свои действия и их последствия. Овладением рядом качеств, но не только специфических профессионально-педагогических, как доброжелательность, терпеливость, но и различных общечеловеческих, социально ценных качеств. Эти социально ценные качества необходимы специальному педагогу потому, что в число его профессиональных задач входит нравственное воспитание ребенка и его адаптация в социуме. Кроме этого, одним из аспектов этических норм профессионального поведения специального педагога является добросовестное исполнение своих профессиональных

обязанностей. Эта норма предполагает полную самоотдачу педагога при выполнении профессиональных обязанностей.

Эти выводы послужили основой для проведения нами экспериментального исследования по профилактике синдрома «эмоционального выгорания» у специалистов, работающих с детьми с отклонениями в развитии.

В качестве основных параметров исследования нами были избраны качества личности, значимые в данном виде профессиональной деятельности: адаптивность личности, нервно-психическая устойчивость, стрессоустойчивость, склонность к эмоциональному выгоранию, самоконтроль в общении, эмпатия.

Нами были отобраны следующие методики: Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г. Маклакова и С.В.Чермянина, методика «Способность к эмпатии» И.М. Юсупова, диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, диагностика оценки самоконтроля в общении, методика «Стрессоустойчивость личности».

У участников эксперимента преобладает средний уровень показателей по всем шкалам опросника «Адаптивность», что с одной стороны отвечает среднестатистическим параметрам, но в то же время показывает, что специалисты не в достаточной степени готовы к быстрому реагированию в экстремальных ситуациях, установлению контакта с людьми, контролю за своими эмоциями, что необходимо при работе с детьми с отклонениями в развитии и их родителями.

Эмпатия у специальных педагогов развита не однозначно. У большинства оказывается нормальный уровень, но вместе с тем, у достаточно большого количества из них он либо выше, либо ниже желательного уровня, т.е. одни из них чрезмерно подвержены сопереживанию, а другие эмоционально глухи. И тот, и другой варианты для специального педагога являются осложняющими установление контакта с клиентом, отражаются на результатах психолого-педагогической помощи, т.к. основными качествами психолога должны быть толерантность и оптимизм.

Так же необходимо отметить, что не все специальные педагоги обладают достаточными коммуникативными умениями для продуктивного взаимодействия с детьми с отклонениями в развитии.

Для большинства из них связывают возникающие стрессовые ситуации с профессиональной деятельностью, желание прекратить ее, страх и чувство вины относительно своих профессиональных возможностей. Что касается напряженности, которую человек переживает в стрессовой ситуации, то многие испытуемые указали, что чаще всего реагируют нервозностью и растерянностью, ухудшением результатов своей деятельности, понижением работоспособности, что говорит о резком снижении профессиональной компетенции в ситуации стресса.

В целом, несмотря на достаточно благоприятную ситуацию относительно синдрома эмоционального выгорания в группе испытуемых, достаточно большое количество из них имеет явную склонность к нему, что при условии интенсивной профессиональной деятельности, связанной с высоким психологическим напряжением, к которой можно отнести работу с детьми с отклонениями в развитии, спровоцируют закрепление синдрома и будет иметь негативные последствия не только для профессиональной деятельности, но и для личностного развития.

По результатам диагностики было выделено три уровня: высокий, средний и низкий. Результаты констатирующего исследования показали, что большинство специалистов (более 50 %) имеют низкую устойчивость к развитию синдрома «эмоционального выгорания», т.к. имеют сниженные адаптивные способности, склонность к выгоранию, низкий уровень стрессоустойчивости и завышенный или заниженный уровень эмпатии. Полученные данные демонстрируют необходимость проведения специальной работы с данной группой педагогических работников.

С опорой на полученные теоретические и практические результаты, мы разработали программу тренинговых занятий, способствующих укреплению уверенности в себе, стремления к достижению успехов, повышению стрессоустойчивости и т.д., включающую в свой состав теоретический и практический блоки и реализующую следующие психолого-педагогические условия:

- овладение знаниями о синдроме «эмоционального выгорания», признаках у специальных педагогов, стрессовых ситуациях специальной педагогической деятельности;
- своевременное выявление признаков синдрома «эмоционального выгорания»;

- организация психологической помощи, направленной на повышение устойчивости синдрому «эмоционального выгорания»;
- формирование у специальных педагогов умений саморефлексии, самодиагностики самопомощи в стрессовых ситуациях профессиональной деятельности.

Предлагаемая программа тренинга, разработанная на основе научных выводов К.М. Левитана, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова, Н.М. Назаровой и др., отражает жизненные ситуации и педагогическую практику; способствует освобождению специального педагога от различных зависимостей (например, от администрации); помогает нахождению причин собственных страхов, депрессий и неудач; побуждает к искренности и открытости в поведении; формирует уверенность в правомерности своего профессионально-ролевого поведения, ориентированного на развитие личности ребенка и преодоление его речевых нарушений. Тренировка тех или иных сторон личностного развития может осуществляться педагогом, как в группе, так и индивидуально.

Программа тренинга для специальных педагогов состоит из трех целевых компонентов:

- развитие сензитивности и дифференциации восприятия специальных педагогов (эмоциональная сфера),
- изменение установок через самопознание своего поведения (когнитивная сфера),
- изменение профессионального поведения посредством воспроизведения и тренировки эффективных форм педагогического общения (коммуникативная техника).

Формы работы: информационные сообщения по теме, практические занятия, самостоятельная индивидуальная и групповая работа.

В результате проведенной работы мы получили устойчивую положительную динамику по всем параметрам исследования (в среднем 20-22 %). Полученные результаты свидетельствуют о достаточно серьезных возможностях личностного роста в профессиональной деятельности, т.е. испытуемые стали более спокойно и заинтересовано относиться не только к своим профессиональным обязанностям, но и в целом у них появилась большая уверенность в себе и в своих силах. Ситуация относительно уровня эмпатии более стабилизировалась в группе испытуемых. Очень высокий уровень эмпатийности также, как и очень низкий у педагогов отмечены не были. Поведение и реагирование испытуемых стало более гибким, ситуативно обусловленным, ориентированным на другого человека. Им стало легче управлять своими эмоциями в общении, теперь они допускали меньше негативных реакций не только в рамках тестирования, но и, с их слов, в повседневной жизни стали более коммуникабельны освоили приемы безконфликтного общения, умения выслушивать и адекватно реагировать на действия партнера. Также изменился и тип реагирования в стрессовых ситуациях, если нервозность и понижение работоспособности практически сохранили свои позиции, то растерянность и ухудшение результатов деятельности стали значительно ниже. Это говорит о том, что испытуемые стали более произвольно реагировать в ситуации профессионального стресса.

У участников эксперимента профессиональная деятельность и все с ней связанное стало вызывать негативную реакцию в значительно меньшей степени, что и повлияло на снижение предрасположенности к синдрому эмоционального выгорания. Полученные данные подтверждают предположение о том, что путем специально организованной профилактической работы, можно эффективно предупреждать синдром «эмоционального выгорания» у специальных педагогов.

Таким образом, можно отметить, что проведенное исследование доказывает результативность и целесообразность предложенной программы, отражающей особенности профилактики синдрома «эмоционального выгорания» у специальных педагогов.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РИТМО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ КАК МЕТОДИКИ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

И.Г. Малкина-Пых, г. Санкт-Петербург

## EFFECTIVENESS OF RHYTHMIC MOVEMENT PSYCHOLOGICAL CORRECTION FOR PROFESSIONAL BURNOUT REDUCTION

I.G. Malkina-Pykh, Saint-Petersburg

В ускорении научно-технического прогресса на современном этапе развития российского общества определяющее значение приобретает человеческий фактор. Это естественно предполагает необходимость целенаправленного воздействия на укрепление здоровья и развитие адаптационных возможностей человека. В связи с этим, одной из приоритетных задач акмеологии является разработка программ по предупреждению и коррекции специфических социально-психологических явлений, к числу которых относится и синдром выгорания среди профессионалов разных областей труда.

Термин «сгорание» или «выгорание» (burnout) был введен в практику американским психиатром Х. Фрейденбергером в 1974 году для определения психического состояния, наблюдаемого им у работников кризисных центров, клиник, постоянно находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами или пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании им профессиональной помощи. Под выгоранием подразумевалось состояние изнеможения в совокупности с ощущением собственной бесполезности, ненужности.

К.Маслач и С.Джексон рассматривают синдром выгорания как ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы, возникающие в межличностных коммуникациях. Модель синдрома представлена ими как структура, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Наличие указанных психических состояний может приводить к снижению чувства компетентности в своей работе, уменьшению ценности своей деятельности, негативному самовосприятию в профессиональной сфере. В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Считается, что такой синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий — системы «человек—человек» (медицинские работники, учителя, менеджеры всех уровней, психологи-консультанты, психотерапевты, психиатры).

Факторы, способствующие выгоранию, традиционно группируются в два больших блока: особенности профессиональной деятельности (объективные факторы) и индивидуальные характеристики самих профессионалов (субъективные факторы). Ряд ученых считает, что личностные особенности намного больше влияют на развитие выгорания не только по сравнению с демографическими характеристиками, но и факторами рабочей среды.

Ранее нами проводилось исследование взаимосвязи синдрома профессионального выгорания психологов, работающих с жертвами экстремальной ситуации (тюремное заключение), и рядом их личностных характеристик, включая вторичный травматический стресс (И.Г. Малкина-Пых, Акмеология, 2010, № 1).

Настоящая работа является продолжением указанного исследования. В данном исследовании нами решаются две связанные между собой задачи: 1) изучение взаимосвязи синдрома профессионального выгорания психологов с такими личностными характеристиками как алекситимия, перфекционизм и локус контроля и 2) исследование возможности снижения уровня выгорания методами ритмо-двигательной психологической коррекции.

Выбор указанных психологических характеристик для исследования как возможных предикторов профессионального выгорания определялся результатами мета-анализа российских и зарубежных исследований в данной области. Хотя существует достаточно много работ, исследующих влияние алекситимии, перфекционизма и локуса контроля на процесс профессионального выгорания, ни в одной из данных работ эти характеристики не исследуются комплексно.

С точки зрения профессионального выгорания, высокие уровни алекситимии и перфекционизма в сочетании с экстернальным локусом контроля, могут, с одной стороны,

приводить к желанию устранить от дополнительных нагрузок и обязанностей, требующих эмоциональных затрат; увеличению дистанции в общении с партнерами и коллегами, формализации общения. А с другой стороны, часто наблюдается обратный процесс: компенсация ощущения собственной недостаточной профессиональной успешности еще большим усердием и напряжением в работе. Кроме того, убежденность в том, что существующие социально желательные стандарты ограничивают негативные переживания профессионала (злость, раздражение и т. д.), страх предстать перед коллегами и клиентами (и самим собой) беспомощным и некомпетентным приводят зачастую к сверхконтролю над эмоциональными проявлениями, боязни открытого выражения эмоций, которые «не соответствуют» ситуации. Указанные внутренние противоречия могут также усугубляться ощущением отсутствия ответственности и контроля за собственной жизнью.

Материалы и методы исследования.

В исследовании участвовали две группы респондентов. Одна группа испытуемых состояла из психологов-консультантов Психологической службы Астраханского государственного университета, Астрахань, включала 31 испытуемого, 23 женщины, 8 мужчин, средний возраст составил  $32,9 \pm 9,1$  лет. Вторая группа испытуемых состояла из менеджеров по продажам двух торговых организаций, Санкт-Петербург, включала 65 респондентов, 52 женщины, 13 мужчин, средний возраст составил  $35,9 \pm 8,6$  лет.

В исследовании использовалось стандартизированное анкетирование с использованием следующих тестов.

1. Опросник профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона в модификации Н. Е. Водопьяновой. Оценки уровней выгорания для российской выборки имеют следующие значения для субшкал: эмоциональное истощение (ЭИ) (низкий уровень (L): 0 — 15 баллов; средний уровень (M): 16 — 24 балла; высокий уровень (H): > 25 баллов); деперсонализация (ДП) (L: 0 — 5 баллов; M: 6 — 10 баллов; H: > 11 баллов); редукция личных достижений (РД) (L: 0 — 11 баллов; M: 12 — 17 баллов; H: > 18 баллов).

2. Торонтская шкала алекситимии (А) (TAS 26), предложенная Г. Тэйлором (1985) и адаптированная в СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева.

3. Опросник Уровня Субъективного Контроля (УСК) Дж. Роттера.

4. «Тест на индивидуальный перфекционизм», который включает в себя три шкалы «Многомерной шкалы перфекционизма», разработанной коллективом британских психологов под руководством Р. Фроста, две из которых были нами объединены в одну: «Личные стандарты» (ЛС) – склонность выдвигать чрезмерно высокие стандарты в сочетании с чрезмерной важностью соответствия этим стандартам, что порождает колебания самооценки и хроническую неудовлетворенность деятельностью (7 вопросов, норма 19-23 балла) и «Озабоченность ошибками, сомнения в собственных действиях» (ОС) – негативная реакция на ошибки, склонность приравнивать ошибку к неудаче, а также перманентные сомнения относительно качества выполнения деятельности (13 вопросов, норма 22-26 баллов). Тест адаптирован нами для русскоязычной выборки.

Полученные данные были обработаны методами простого корреляционного, однофакторного и с повторными наблюдениями дисперсионного анализов после проверки на нормальность распределения (критерий Колмогорова-Смирнова), значимость различий дисперсий (тест Ливена) и равенстве дисперсионно-ковариационных матриц для каждого уровня факторов и их сочетаний (М-тест Бокса) данных сравниваемых групп в пакете прикладных программ SPSS 11.0.

Результаты и обсуждение.

Однофакторный дисперсионный анализ показал абсолютную идентичность двух групп по всем рассматриваемым характеристикам ( $p > 0,05$ ), включая пол и все компоненты профессионального выгорания. Необходимо отметить, что средние значения всех исследуемых характеристик в двух профессиональных группах оказались в рамках нормальных значений.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), проведенный на общей выборке респондентов, показал отсутствие значимых связей уровней ЭИ, ДП и РД с возрастом, полом, профессией испытуемых и показателем перфекционизма ЛС ( $p > 0,05$ ). Кроме того, отсутствует значимая связь между ДП и параметром перфекционизма ОС ( $p = 0,22$ ). В то же время обнаружены статически значимые положительные связи между уровнями ЭИ и РД с ОС ( $p < 0,001$ ). Кроме того, уровни всех трех компонентов профессионального выгорания статистически значимо

положительно связаны с уровнем А ( $p < 0,001$ ), и значимо отрицательно с общей интернальностью (Ио), интернальностью в области достижений (Ид) ( $p < 0,001$ ) и неудач (Ин) ( $p < 0,001$ ).

Далее, общая выборка испытуемых была разделена на две группы по фактору алекситимии: группа 1, 47 человек – уровень А  $\leq 62$  баллам, группа 2, 49 человек – уровень А  $> 62$  баллов. Сравнение данных групп методом однофакторного дисперсионного анализа дало следующие результаты. Группы не различались по возрасту ( $p = 0,11$ ), полу ( $p = 0,71$ ) и профессиональному составу ( $p = 0,94$ ), а также по ЛС ( $p = 0,83$ ). Однако указанные группы достоверно значимо различались по ОС (27,9 $\pm$ 9,4 баллов в группе 1 и 32,7 $\pm$ 10,3 баллов в группе 2,  $p = 0,02$ ), уровням ЭИ (13,5 $\pm$ 5,7 и 26,8 $\pm$ 3,9 баллов,  $p < 0,001$ ), ДП (9,4 $\pm$ 2,6 и 13,9 $\pm$ 2,8 баллов,  $p < 0,001$ ) и РД (12,9 $\pm$ 3,9 и 18,8 $\pm$ 3,7 баллов,  $p < 0,001$ ), Ио (6,5 $\pm$ 1,7 и 4,8 $\pm$ 1,6 баллов,  $p < 0,001$ ), Ид (7,2 $\pm$ 1,6 и 5,4 $\pm$ 1,7 баллов,  $p < 0,001$ ) и Ин (6,3 $\pm$ 1,7 и 5,2 $\pm$ 2,1 баллов,  $p = 0,01$ ). В группу «алекситимиков» попали 33 менеджера по продажам, 26 женщин, 7 мужчин, средний возраст 38,0 $\pm$ 8,8 лет и 16 психологов-консультантов, 11 женщин, 5 мужчин, средний возраст 33,0 $\pm$ 10,3 лет ( $p = 0,08$ ).

Необходимость разделения общей выборки по фактору алекситимии было связано со следующей задачей нашего исследования – апробации метода ритмо-двигательной психологической коррекции синдрома профессионального выгорания. Психологическая коррекция проводилась только с респондентами группы 2, поскольку респонденты группы 1, наряду с отсутствием А, демонстрируют также нормативный уровень ОС, низкий или средний уровень симптомов профессионального выгорания и интернальный локус контроля. Группа 1 использовалась как контрольная.

В настоящее время, фактор алекситимии считается очень серьезным препятствием для психологической коррекции и психотерапии. Было обнаружено, что алекситимики создают очень мало спонтанной речевой продукции во время психотерапии, не склонны обсуждать свои чувства, не проявляют интереса к психологу и ожидают от него лечения по медицинской модели. В тех ситуациях, когда требуется проявление собственных чувств или идентификация их в другом человеке, неспособность к вербализации чувств приводит алекситимика в состояние внутреннего напряжения, разрешающегося разного рода соматическими феноменами.

Очевидно поэтому необходимы принципиально иные подходы, подготавливающие алекситимика к вербальным способам терапевтического взаимодействия. Для решения проблемы психокоррекционного воздействия на человека как на психосоматическое единство нами была разработана система ритмо-двигательной психокоррекции. Ритмо-двигательная психокоррекция (РДП) - это как групповая, так и индивидуальная форма работы с человеком, которая базируется на представлении, что существует принципиальная связь между психологическими свойствами личности и тем, как человек двигается, и что изменения в привычках движения воздействуют на психологическое, эмоциональное и физическое здоровье человека.

РДП представляет собой инновационную психокоррекционную методику, позволяющую воздействовать на целостную личность и гармонизировать физическую (телесную) и духовную (психологическую) сферы, поскольку она: 1) интегрирует подходы, существующие в телесно-ориентированной психотерапии, танцевальной психотерапии и ритмической гимнастике, 2) основана на междисциплинарных психолого-педагогических принципах (системности, эмерджентности, целостности и стратегичности, 3) включает в себя методы, которые в полном объеме отсутствуют у каждой из ее составляющих: психотелесную диагностику, структурированное ритмическое движение, кинестетический транс и метод связывания.

На основе психодинамического подхода к диагностике проблем клиентов были выделены основные направления работы в группе РДП: 1) опоры или заземление (внутренняя устойчивость), 2) границы (установление границ с окружающим миром), 3) межличностные отношения (контакты и коммуникация с другими людьми), 4). избыточный контроль (контроль себя и других людей), 5). агрессия (способность справляться с агрессией), 6). Я-образ, 7) психофизиологические блоки (зажимы), 8) структурная интеграция.

Используя специально разработанный и организованный набор психокоррекционных техник РДП позволяет решать следующие задачи: 1. по характеристикам телесных проявлений занимающегося определить его базовые личностные нарушения, сформировавшие неадекватный способ его взаимоотношений с собственными потребностями; 2. дать возможность человеку а) выявить и осознать неэффективные стереотипы движения, поведения и взаимодействия, б) приобрести новые возможности проявления себя через изменение старых стереотипов; 3. способствовать процессу личностной интеграции и роста человека с помощью движения.

Общая продолжительность данного этапа исследования составила 16 недель. Занятия с группами проводились 1 раз в неделю, продолжительность каждого занятия – 1,5 – 2 часа.

По завершении программы в группах 1 и 2 было проведено повторное тестирование, результаты которого были обработаны методом дисперсионного анализа с повторными наблюдениями.

Проведенный анализ показал, что в результате применения методов РДП у респондентов группы 2 достоверно значимо снизились уровни всех компонентов профессионального выгорания, достигнув средних значений: для ЭИ –  $19,7 \pm 8,9$  балла, для ДП –  $10,8 \pm 3,6$ , для РД –  $16,4 \pm 4,5$ . Величины эффекта воздействия составили  $\eta^2=0,44$ ,  $\eta^2=0,42$  и  $\eta^2=0,22$  для ЭИ, ДП и РД соответственно. Также у респондентов данной группы снизился уровень А, практически достигнув границы значений неалекситимического типа ( $64,0 \pm 11,6$  балла,  $\eta^2=0,42$ ) и уровень ОС ( $28,8 \pm 9,8$ ,  $\eta^2=0,11$ ), и повысился уровень интернальности: для Ио –  $6,02 \pm 1,6$ ,  $\eta^2=0,26$ , для Ид –  $6,2 \pm 1,9$ ,  $\eta^2=0,15$ , для Ин –  $6,1 \pm 1,5$ ,  $\eta^2=0,19$ . Значимых изменений не произошло в уровне ЛС.

У респондентов контрольной группы значимых изменений не произошло ни по одной из рассматриваемых характеристик.

Заключение.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что компоненты профессионального выгорания в структуре личности как практических психологов, так и менеджеров по продажам статистически значимо связаны с такими психологическими характеристиками как А, ОС, Ио, Ид и Ин.

РДП может эффективно использоваться как методика психологической коррекции не только собственно симптомов профессионального выгорания, но и ассоциированных с ними личностных характеристик.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**

Л.И. Найденова, г. Сочи

## **TERMS OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS SUCCESS IN EDUCATION MOTIVATION FORMATION**

L.I. Naydenova, Sochi

Степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений, осознания себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственному действию в окружающем мире своеобразно кумулируется в позиции его «я» по отношению к обществу. Формирование такой позиции представляет собой постоянный процесс и одновременно результат социального развития ребенка в онтогенезе. Характер изменения этой позиции, ее емкость зависят как от субъективных закономерностей психического развития, условий его протекания в предшествующий период, так и от реальной ситуации формирования на каждой данной возрастной ступени, выступая важнейшим критерием социальной зрелости личности. Поэтому выявление условий и механизмов формирования позиции Я ребенка в обществе, по отношению к обществу представляет ключ к раскрытию психологических основ воспитания растущего человека как личности. Д.И. Фельдштейн утверждает, что исследование развития ребенка в онтогенезе должно быть исследованием целостного процесса изменений, происходящих в его личности на протяжении всей его жизни и деятельности. Он, опираясь на исследования особенностей социального развития детей, условий становления их социальной зрелости и анализа ее формирования на разных этапах современного детства, выделяет две позиции ребенка по отношению к обществу, условно называя их «я в обществе» и «я и общество». В первой позиции акцент делается на себя, отражает стремление ребенка понять свое Я - что такое я, а также что я могу делать. Вторая позиция касается осознания себя субъектом общественных отношений. Обе эти позиции взаимосвязаны с определенными ступенями развития детства, по Фельдштейну, - стадиями, периодами, этапами. Фазами, фиксируя соответствующее положение растущего



человека по отношению к социальной действительности, его возможности включения в деятельность и развития в ней.

Говоря о развитии детей, еще Плотин выделял три пути познания себя через обращение души к природе, к самой себе и к всеобщему разуму (об этом пути говорил также и Платон). То есть другими словами: 1) познание окружающего мира посредством ощущений, что позволяет формировать новые знания об окружающем мире и это может быть главным направлением воздействия на ребенка; 2) познание при помощи обращения к себе через самонаблюдение, посредством которого ребенок (человек) получает знания о себе; 3) получение знаний о себе из окружающего мира («всеобщий разум»). Таким образом, можно говорить о том, что знание об окружающем мире, о его законах, в т.ч. правилах и нормах поведения ребенок получает от окружения («Мир для меня»), а знание о себе самом – только на основе самонаблюдения, обращаясь к собственной душе («Я в этом Мире»), а связь с миром устанавливается через ощущения, чувства, эмоции самого индивида.

В качестве основообразующих для личности ученые (Мясищев, Рубинштейн, Выготский) выделяют три вида отношений: 1) отношение человека к окружающему миру; 2) отношение человека к другим людям; 3) отношение человека к себе.

Психологические исследования проблемы развития личности отражены в работах Б.Г. Ананьева (1977), Л.И. Анцыферовой (1980), А.А. Бодалева (1983), Л.И. Божович (1968), В.В. Давыдова (1980), А.Н. Леонтьева (1983), А.В. Петровского (1984), Е.В. Шороховой (1982) и др.

На практике прослеживаются две стороны жизни учащихся: «я успешный в жизни» и «я неуспешный в жизни». С одной стороны они используют свои возможности и способности для удовлетворения своих потребностей в реализации себя в социуме. Но, с другой стороны, ищут для себя выгодную позицию быть неуспешными, а, в некоторых случаях, даже жертвами обстоятельств. Почему так происходит? Почему подростки придерживаются двойственной позиции?

Становление социальной позиции «я и общество» также связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Подросток на фоне высокой тревоги уже в 4 классе стремится проявить себя с самой лучшей стороны (но только так, как он это понимает), выделить свое «я», противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим окружающим его людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его «я» выступает наравне с другими. Это обеспечивает развитие у него нового уровня самосознания себя в обществе, социально ответственного самоопределения. Но уже в 5 классе уровень тревоги поддерживается другими мотивами. Для 5-тиклассников важно признание не только личной самостоятельности, но и взрослости. А высокий уровень тревоги поддерживается фактом соответствия-несоответствия требованиям и ожиданиям значимого взрослого. Д.И. Фельдштейн утверждает, что позиция «я в обществе» для периода младшего школьного (6-9 лет) возраста приобретает активность, когда актуализируется предметно-практическая сторона деятельности, а позиция «я и общество», как ориентация на социальные контакты, формируется в подростковом (10-15 лет) возрасте, когда особенно интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. Именно этот переходный период и является для младшего подростка кризисным при переходе из 4 класса в 5 класс. Возможно, с этими процессами связаны тревожные состояния учащихся, их агрессивность и по отношению друг к другу, социальная дезадаптация, и, как следствие, неадекватная самооценка их «успешности – не успешности» в учебно-познавательном процессе.

Десять лет – это новый этап онтогенеза, «узловой поворотный рубеж» (Д.И. Фельдштейн) качественных сдвигов в социальном развитии личности, базирующийся на итоге накопления элементов социализации – индивидуализации. Т.е. определенная позиция ребенка по отношению к людям и вещам приводит его к возможности и необходимости реализации накопленного социального опыта в такой деятельности, которая наиболее адекватно отвечает общему уровню психического и личностного развития. Воспитание в широком смысле слова – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания. Обучение – это процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование человека. В педагогической деятельности процесс воспитания и обучения взаимосвязаны. И сегодня вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения довольно актуальны. Эти вопросы широко обсуждаются философами, учеными, психологами, педагогами,

социологами и др. специалистами. Существует множество средств решения воспитательных задач. Но, как показывает опыт, не каждый родитель, учитель, взрослый человек имеет достаточный опыт реализации воспитательных мер по отношению к подрастающему поколению. Вот почему столь неизмеримо возрастает значение психолого-педагогических исследований. Вот почему необходим анализ результатов исследований и на основе этого составление и реализация коррекционных программ, особенно индивидуальных.

В течение двух лет нами проводилось диагностическое исследование психологической готовности к обучению в 1-ом классе и социальной адаптации в школьной среде детей 6-7 лет, а также готовности к обучению и уровень адаптированности учащихся в переходном периоде (4-5 классы) по региональному диагностическому пакету (Антонова Э.Е., Кочян Ю.С., Дуженко М.В., Мингазова С.В. Региональный пакет диагностических методик готовности к обучению в школе: Сочи, 2003). Обследовано 130 учащихся – 1-го класса; 240 – 4-го класса и 108 – 5-го класса. Из них (1-ый класс) у 43% детей уже имеются проблемы в построении отношений в системе «взрослый-ребенок» и 25% в системе «ребенок-ребенок». Низкий уровень словарного запаса выявлен у 30% детей. При чем 9% детей не способны слышать взрослых и выполнять определенные словесные поручения. Низкий уровень сформированности внимания – у 24 %. В итоге 17% детей при поступлении в школу испытывают отрицательное отношение к школе, а значит низкий уровень мотивации к обучению. В процессе адаптации первого полугодия мотивация к обучению в школе значительно повышается и держится в процессе обучения детей в начальной школе (до 4-го класса) на нормальном уровне. Но уже в 5-ом классе происходит значительное снижение мотивации к обучению и имеет тенденцию к росту только в 9-ом классе. Что же происходит? Выявлены следующие основные причины:

- Предметы интересны сами по себе – 50 %;
- Предметы не интересны сами по себе – 61 %;
- У подростка есть способности к изучению любимого предмета - 50 %;
- У подростка нет способностей к изучению нелюбимого предмета - 46 %;
- Данный предмет необходим для дальнейшего образования – 39 %;
- Данный предмет не пригодится для дальнейшего образования – 42 %;
- Учащиеся считают, что у них сложились отношения в системе «учитель – ученик» - 35 %;
- Учащиеся считают, что у них не сложились отношения в системе «учитель – ученик» - 36 %;

Реализация потребности подростка в приобщении себя к обществу («я в обществе») складывается и разворачивается на основе размежевания отделения его «я» от других людей («я и общество»), что ставит растущего человека каждый раз в новую социальную позицию. Именно определение этой позиции, своего места в «мире людей», осуществляемое в деятельности взаимоотношений, дает импульс к развитию возможностей ребенка, его потенций, которые реализуются через предметно-практическую деятельность, через присвоение «мира вещей». Иными словами, развитие личности – это единый процесс социализации, когда ребенок осваивает социальный опыт, и индивидуализации, когда он выражает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления все более широких отношений: где он сам себя проверяет, «прокручивает», вырабатывая перспективу развития дальнейшей деятельности.

В 4-х классах выявлено: 43 % учащихся с низким уровнем сосредоточенности и переключаемости внимания. Низкий словарный запас выявлен у 52 % учащихся. Отсутствие способности понимать инструкции учителей в учебно-познавательном процессе – 33 %. А низкий уровень продуктивности в учебной деятельности - 62 %.

В 5-х классах выявлено:

- Низкий уровень мотивации обучения в школе – 46%;
- Высокий уровень тревожности – 36 %;
- Низкий уровень словарного запаса – 7 %;
- Низкий уровень сосредоточенности и переключаемости внимания – 10 %;
- Непонимание предметной инструкции – 26 %;
- Отсутствие продуктивности в учебно-познавательной деятельности – 46 %;
- Неумение планировать свою учебную деятельность – 91 %;
- Неуспешными в учебно-познавательном процессе себя считают – 9 % учащихся.

К 9-ти годам у ребенка происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает развитие потребности ребенка в получении признания других людей, требуя развертывания системы взаимоотношений с ними, новой социально значимой деятельности. А далее, уже к 10-ти годами (переход из 4-го класса в 5-ый класс) начинается новый уровень социального развития, фиксируемый в позиции «я и общество», когда ребенок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет. Что и находит отражение в диагностическом исследовании, частично представленным выше.

Начиная с 5-го класса, подросток начинает осознавать себя в системе общественных отношений, развития социальной активности и социальной ответственности, «взрослости», обостряющих его потребность в общественном признании, что при отсутствии реальных возможностей утверждения новой социальной позиции обуславливает в итоге развертывание предметно-практической деятельности. Содержательно это означает, что на данном уровне подростком решается не просто задача занятия определенного «места» в обществе, но и проблема взаимоотношений в обществе, определения себя в обществе и через общество, т.е. решается задача личностного самоопределения, принятие активной позиции относительно социокультурных ценностей и, тем самым, определения смысла своего существования. Подросток желает подражать взрослым людям, жаждет приобщиться к их делам и отношениям, у него, в этом случае, появляется чувство социальной ответственности как возможность и необходимость отвечать за себя и других на уровне взрослого человека. Если дошкольник играет роль взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений. Испытывая страх и тревогу несоответствия ожиданиям взрослого, ребенок способен просто замкнуться в своем мире, подавляя в себе все печали, радости, эмоциональные порывы. Появляется мышечное напряжение в теле, что находит отражение на его походку, мимику, жесты, речь, мышление и др. Он никогда не скажет о том, что его мучает, не дает покоя, обижает. Его ответ будет звучать «у меня все нормально», «меня ничего не беспокоит». Строгое отношение взрослого еще больше раздражает ребенка и вызывает у него сильное сопротивление в модели поведения, мышления. Следовательно, эти подростки, как правило, попадают в разряд «отверженных», «испорченных», презираемых. Душевные детские раны не заживают. Они уходят глубоко в подсознание и ребенок, вырастая, выходит во взрослую жизнь с определенным набором чувств, при помощи которых он строит отношения с социумом, используя определенные проекции. И это становится привычкой. Основной проблемой человеческой жизни Эпикур считал преодоление страха страданий. Он высказывал важную идею о том, что любой страх, прежде всего страх перед учителями, тормозит развитие человека. Если ребенка, говорил Эпикур, учить опираться только на собственные силы, не бояться неудач и осуждения, то такое воспитание, безусловно, поможет быстрее найти свою дорогу сильным людям, но может быть болезненно и даже опасно для слабых, которым нужна помощь и поддержка.

На основании этого можно говорить и о формировании установок по отношению к себе и к миру: «Я в мире» и «мир для меня», а значит и о соответствующей школьной адаптации и дезадаптации, о сформированности школьной мотивации как внешней, так и внутренней, адекватности самооценки, проявлении способности и возможности в процессе усвоения учебного материала и проявлении к нему интереса или безразличия. Безусловно, необходимо учитывать индивидуальный подход, так как у каждого ребенка с разной типологией нервной системы есть своя, им выработанная эмоциональная устойчивость к различным стрессовым факторам, и свой жизненный опыт удерживаться в личностных границах при взаимодействии с социальной средой.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ НАДЕЖНОСТИ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СУБЪЕКТОВ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Л.А. Небытова, г. Ставрополь

### **NEED FOR FORMING COMPONENTS RELIABILITY UNDER PSYCHOLOGICAL SUPPORT AS A FACTORS OF SUBJECTS OF THE SPORTS ACTIVITIES**

L.A. Nebytova, Stavropol

Спорт высших достижений требует от спортсменов и команд максимальной результативности. Однако на данном витке развития спорта существует несоответствие между социально-педагогическим заказом на получение стабильных высоко результативных показателей спортсменами в определенные сроки и невозможностью подтверждать их постоянно по технико-тактическим и индивидуально-типологическим характеристикам самих спортсменов. Необходимость внедрения новых психолого-педагогических технологий в тренировочный процесс часто сопровождается ломкой прежних двигательных стереотипов, что в целом снижает на определенных этапах результативность спортсменов и не позволяет говорить об устойчивости сформированных ранее функциональных систем в многолетнем учебно-тренировочном процессе.

Немало важным в этом вопросе является и то, что у спортсменов и команд высокой квалификации значительно изменилась структура системы спортивных соревнований в годичном цикле подготовки. Увеличилось число международных соревнований (Кубки мира, Гран-при и пр.), коммерческих стартов со значительными призовыми фондами и большой психологической напряженностью.

Казалось бы, научно-обоснованный тренировочный процесс, базовая подготовка с опережающим развитием физической и функциональной подготовленности, на основе которых формируется новый уровень технико-тактического арсенала и соревновательной деятельности должен сам по себе предотвращать эти противоречия. Однако, пример последних Олимпийских Игр показал, что использование для прогноза спортивных результатов ориентировочного соотношения сил между ведущими мировыми спортивными державами, определяемого по итогам главных соревнований сезона – чемпионатов мира, и соотношения сил, определяемых по рейтингу, составленному на основе экспертных оценок и итогов континентальных чемпионатов, без учета человеческого фактора не оправдало себя.

Таким образом, динамика роста спортивных результатов в значительной степени является следствием совершенствования процесса тренировки, и наиболее значимым моментом повышения его эффективности выступает процесс управления. Однако сложность управления в спортивной тренировке заключается в том, что, как правило, тренеры не используют возможность управлять изменением спортивных результатов и фактически управляют лишь действиями спортсменов (задают определенную тренировочную нагрузку и добиваются ее правильного выполнения, практически не учитывая индивидуально-типологические характеристики личности спортсмена).

Все это убедительно показывает, что в виду многогранности и сложности процесса управления в системе «человек – деятельность» в тренировочном процессе необходимо использование не только принципов спортивной тренировки, но и применение других психолого-педагогических технологий для помощи субъекту в освоении деятельности, достижении высоко результативных показателей в ней.

Очевидно, что современный спорт предъявляет особые требования к развитию нейродинамических, психодинамических и личностных свойств человека. Теоретические и практические вопросы обеспечения надежности функционирования этих подсистем индивидуальности, научно-обоснованное управление определенными характеристиками психической сферы спортсмена являются наиболее значимыми для решения стратегических задач в области спорта.

Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает анализ психических состояний спортсменов в период осуществления деятельности (тренировочной и соревновательной), как факторов, влияющих на ее результативность. Данные факторы обычно подразделяют на объективные и субъективные, исходя из детерминации переживаний (О.А.

Черникова, П.А. Рудик и др.), внешние и внутренние, особо выделяя тревожное состояние спортсменов (М.А. Иткис, М.Я. Жилина и др.), просто субъективные (Ф. Генев, Л.Д. Гиссен и др.).

Однако, взятые в отдельности, они не отражают полностью сущности их влияния на результативность спортивной деятельности, что требует введения определенной интегральной характеристики. Такой характеристикой может выступить надежность. Являясь системным свойством, надежность отражает не только внешнюю сторону того явления, которое связано с деятельностью и выражается в количественных и качественных показателях. За внешне наблюдаемыми двигательными актами, в которых выражается любая деятельность, скрывается сложная система процессов, связанная с формированием мотивов, целей, оперативных образов, концептуальных моделей, принятием решений, анализом и синтезом текущей информации, психическими состояниями, эмоционально-волевыми проявлениями пр. Изменения в протекании этих процессов могут сопровождаться внешним проявлением ошибок в деятельности. Следовательно, внутренние признаки отражают сущность, содержание, а не редко и причину ошибок, снижающих надежность субъекта деятельности (В.А. Бодров, В.Я. Орлов, А.И. Губинский, Г.М. Зараковский и др.).

Выбор надежности как интегральной характеристики обусловлен еще и тем, что в общей теории надежности систем обычно используют два основных понятия – эффективность и надежность. Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин, Б.Б. Косов и др., определяя взаимосвязь между эффективностью и надежностью в системах этой категории, указывают на то, что эффективность характеризует преимущественно наличие свойств у человека, которые проявляются в его деятельности, а надежность – потенциальные резервы. Так эффективность спортивной деятельности в интегральном виде проявляется в спортивном результате, а надежность – в сохранении высокой результативности независимо от возникающих обстоятельств.

Ретроспективный анализ научного становления категории «надежность» в различных системах и современные концептуальные подходы к проблеме надежности в спорте показывают, что данная характеристика может быть определена только с системно-структурных позиций. Интегрирующим фактором надежности спортивной деятельности является психологический аспект, так как именно с этих позиций предметом психологического анализа деятельности можно рассматривать личность спортсмена как субъекта спортивной деятельности.

Поэтому проблема надежности в спорте является проблемой выявления психических резервов спортсменов, целенаправленного их формирования в тренировочном процессе и оперирования ими при непосредственной подготовке к соревнованиям и в ходе спортивной борьбы.

Анализ материалов имеющихся исследований позволяет говорить, что применительно к субъекту деятельности надежность характеризует определенную структуру компонентов деятельности (характеристик субъекта), их взаимосвязь (взаимодействие и взаимосодействие) и иерархию этих характеристик, которые, в конечном счете, обеспечивают проявление способности субъекта безотказно, безошибочно и своевременно выполнять деятельность в течение определенного времени в конкретных условиях.

В результате были выделены компоненты с определенным набором факторов, влияющих на надежность субъекта деятельности и отражающих содержание понятия «надежность субъекта деятельности», его совокупное, системное качество, взаимосвязь его нейродинамических, психических, личностных и социальных составляющих. Базовым выступил нейродинамический компонент и его факторы: свойства нервных процессов, работоспособность, утомляемость, адаптация, отражающие степень предрасположенности субъекта деятельности к обеспечению нормативных критериев надежности. Следующий, оперативно-психодинамический компонент, включает в себя психические состояния и регулирует уровень активации психических ресурсов с их потребным уровнем для обеспечения надежности субъекта. Далее следует активационно-личностный компонент, включающий мотивацию, эмоциональную устойчивость, волю, уровень притязаний, саморегуляцию, самоконтроль, самооценку, гностические функции, механизм антиципации, скорость переработки информации, индивидуальный стиль деятельности. Данный компонент регулирует качество предметных действий за счет активации значимых для конкретной деятельности психологических функций и структур, активацию уровня энергетических ресурсов, обеспечивая надежность через систему отражения сущности, значимости конкретной деятельности, отношения к ней и соответствие ее личностным установкам субъекта. И, наконец, социально-психологический компонент и его факторы: социометрический статус, ответственность, чувство долга, дисциплинированность, коммуникабельность, являются

характеристиками надежности субъекта в системе межличностных отношений, опосредованных совместной деятельностью.

При создании определенных психолого-педагогических условий такое выделение компонентов с определенным набором факторов позволяет формировать надежность субъектов спортивной деятельности.

Иерархичность спортивной деятельности (как вида человеческой деятельности) и индивидуальные особенности спортсмена (характеристики интегральной индивидуальности), обуславливающие системность процесса формирующих воздействий, оказываемых на субъектов спортивной деятельности, требуют использования многоуровневой системы мероприятий, направленной на обеспечение надежности спортсменов, как совокупного свойства личности. Необходимый комплекс психолого-педагогических воздействий может осуществляться в рамках психологического сопровождения, которое определяется как совместная предметная деятельность по развитию и формированию личности с использованием разнообразных форм групповой и индивидуальной психологической работы, граничащей с обучением и коррекцией (Э.Ф. Зеер, Л.Н. Бережнов, В.И. Богословский, М.Е. Битянова, Е.И. Козакова, В.В. Семикин, Н.М. Семаго, А.П. Тряпицина и др.). В данном случае это подразумевает использование активных методов практической психологии для работы с участниками спортивной деятельности с целью решения задач по развитию, формированию, совершенствованию и коррекции факторов, представленных в компонентах надежности, для успешной адаптации субъектов к условиям спортивной деятельности, эффективного и надежного ее выполнения.

Деятельность специалистов психологической службы в спорте должна быть направлена на обучение спортсменов приемам саморегуляции, которые помогают формированию особых психических состояний, способствующих оптимальному использованию своих возможностей для наиболее эффективного выполнения деятельности, коррекции неадекватной нервно-психической активности, развитию самоконтроля. С помощью различных форм саморегуляции можно воздействовать как на познавательные, так и на мотивационные процессы, повышать действенность мотивов и установок при работе с высокими монотонными нагрузками, сопровождающимися сильным утомлением, что очень важно на тренировочном этапе, когда нельзя ожидать немедленного достижения результата, в ситуациях, субъективно воспринимаемых как рискованные или опасные, а также при мобилизации работоспособности в условиях финала или финишного спурта (В.П. Некрасов, Н.А. Худадов, Л. Пиккенхайн, Р. Фрестер).

Следовательно, мероприятия психологического сопровождения спортсменов должны быть направлены на формирование целостной системы саморегуляции при решении конкретных двигательных задач (А.Е. Ловягина). Таким образом, психологическое сопровождение правомерно рассматривать как целостную динамическую многоуровневую систему мероприятий, направленную на обеспечение эффективности деятельности спортсменов в условиях тренировок и соревнований. В результате данных мероприятий формируется надежность субъекта спортивной деятельности, как устойчивое воспроизведение психической функциональной системы (свойств, качеств и состояний спортсменов).

К СОДЕРЖАНИЮ

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ МОДАЛЬНОСТНОЙ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И  
ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ)**

А.Н.Неврюев, г.Москва

**STUDY OF THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL FORMATION PSYCHOLOGY  
STUDENTS (FOR EXAMPLE MODALITY CHARACTERISTICS OF MOTIVATION AND  
MOTIVATION FOR SUCCESS AND FAILURE AVOIDANCE)**

A.N.Nevruev, Moscow

Профессиональное становление студентов – важная и актуальная проблема изучения для множественных психологических исследований. На уровне обыденного сознания становится ясно:

каждая профессия, которую человек получает, участь в институте или в университете имеет свою уникальную и неповторимую специфику. Многие отечественные психологи (Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников) давно и очень успешно разрабатывали данное направление исследований в специфической области психологии – в психологии труда, предметом которой как раз и является изучение психологических аспектов и закономерностей трудовой деятельности человека. Естественно, труд психолога имеет и свою специфику. Возникает естественный вопрос – а в чем же она заключается? Однако прежде чем переходить к результатам и выводам необходимо определиться в определениях и понятиях, в частности в определении термина «профессиональное становление». Сразу оговоримся, что в данном исследовании мы будем придерживаться дефиниции профессионального становления, которую дала А. К. Маркова. Она определила становление профессионала как обогащение и приращение психики человека. В своей диссертационной работе Г. М. Белокрылова утверждает, что существуют четыре специфических особенности профессии психолога. Первая специфическая особенность заключается в том, что объект работы психолога – это другой человек. Вторая специфическая особенность – существует очень большое количество разнообразных (и подчас довольно противоречивых) школ, теорий, методов и методик, изучение которых – важная и неотъемлемая часть процесса профессионального становления. Третья особенность – мировоззрения человека, получившего высшее профессиональное образование по специальности психология – не могут существовать отдельно от аналогичных мировоззрений в остальном социуме, и способность адекватно вписать свои профессиональные мировоззрения, нормы и ценности в остальной мир – сложная задача для всех студентов, будущих психологов. И, наконец, четвертая специфическая особенность заключается в том, что требования к личности психолога значительно выше, чем к личностям других людей, получающих профессии по специальности, которая, согласно классификации Е. А. Климова, носит название «человек-человек». Так же Гульчачак Мульсавиховна утверждает, что для психолога собственная личность – важный инструмент работы с другими людьми. В статье, которая была написана в соавторстве с А.И. Донцовым, Г.М. Белокрылова проводила эмпирическое исследование, в результате которого удалось выяснить, что значения некоторых показателей – по шкале «общая осмысленность жизни» и по некоторым субшкалам – таким как «цели жизни» и «локус контроля Я» - у учащихся старших курсов, были выше, чем у студентов младших курсов. В отечественной психологической науке довольно распространен метод изучения студентов, обучающихся на факультете психологии, с помощью различных тестовых методик. Самой известной из таких методик является 16-факторный опросник Р. Б. Кеттела. С его помощью Т.А. Казанцева в совместном исследовании с Ю.Н. Олейником выяснили, что имеются достоверные различия по шкалам «замкнутость», «общительность», «эмоциональный интеллект», «подверженность чувствами» и т.п. А в лонгитюдном исследовании Н.В. Гришиной, В.Е. Погребницкой и М.В. Салитовой, в котором так же применялась данная методика, было выяснено, что значимых различий не обнаружено. Студенты во время процесса профессионального становления, как отмечает Е.П. Кринчик, сталкиваются с тремя основными проблемами: во-первых, с проблемой дефицита диалога преподавателей со студентами на учебных занятиях и в неформальной обстановке; во-вторых, с проблемой дефицита активных форм обучения, и, наконец, в-третьих, с проблемой неоптимальных условий профессионального самоопределения студентов. По мнению автора, это приводит к тому, что профессиональный выбор таких студентов оказывается деформированным, а сами студенты выбирают специализацию психологию, подчас даже не подозревая, о том, какие жесткие требования, будут им предложены в качестве качеств, необходимых не только психологу-практику, но и психологу-исследователю. В своем исследовании мы затронули такие компоненты процесса профессионального становления как мотивация достижения успеха и избегания неудач, и модальностную характеристику мотивации.

Мы считаем, что наше исследование актуально, поскольку мы считаем правильной точку зрения исследователя М.В. Донцовой, которая в своей диссертации указывает на то, что личность самого психолога должна быть сбалансирована прежде, чем он будет проводить исследования либо оказывать психологическую помощь другим людям. Во многих исследованиях, которые были посвящены изучению специфических особенностей студентов – будущих психологов, были изучены в основном особенности индивидуально-типологической сферы личности. Мы считаем, что не менее актуальным будет направление исследований, которое изучало бы мотивационно-потребностную сферу личности, будущего специалиста-психолога.

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей развития и формирования профессионального становления студентов-психологов, а именно развитие у них таких качеств

личности как мотивация достижения успеха и избегания неудач, и формирование модальностной характеристики мотивационных установок.

В качестве объекта исследования выступило профессиональное становление студентов психологического факультета 2-го и 5-го курсов, а именно такие его структуры как мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач, а так же модальность мотивации профессионального становления.

Таким образом, предметом в эмпирическом исследовании выступили особенности динамики профессионального становления студентов-психологов.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач, а так же модальностные характеристики мотивации будут существенно различаться у студентов психологического факультетов 2-го и 5-го курсов. Мы предполагаем, что количественная характеристика мотивации достижения успеха будет увеличиваться к 5-му курсу, а противоположная по сути характеристика – мотивация избегания неудач, будет, наоборот, уменьшаться, в количественном выражении полученных баллов по данной шкале. Так же мы предполагаем, что преобладающей модальностной характеристикой мотивации на 5-ом курсе будет динамической и позитивной.

Для проверки гипотезы в исследовании мы использовали теоретико-моделирующий метод, который позволил нам верифицировать гипотезы данного исследования, а после данного этапа подготовки к исследованию мы использовали метод фронтального опроса, когда испытуемые заполняли предложенные опросники и тесты. В дальнейшем для обработки полученных данных мы использовали сравнительный метод, а так же методы математической статистики, а именно критерии Н-критерий Крускала-Уоллиса и U-критерий Манна-Уитни.

Для исследования динамики развития профессионального становления студентов-психологов мы использовали следующие методики: опросник мотивации достижений Тест Мотивации Достижений А. Мехрабиана (в авторской модификации М.Ш. Магомеда-Эминова) и методика модальностной характеристики мотивационных установок (авторы данной методики – Е.С. Улитова и В.Г. Асеев).

Обозначим кратко специфику использованных в настоящем исследовании методик.

Опросник мотивации достижения Теста Мотивации Достижений А. Мехрабиана (в модификации М. Ш. Магомеда-Эминова) (ТМД). ТМД предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Чем больше полученный испытуемым балл, тем выше выражена у него мотивация достижения и тем ниже – мотивация избегания неудач. Испытуемому необходимо оценить предложенные 32 высказывания от -3 (где оценка соответствует высказыванию «полностью не согласен») до +3 (где оценка соответствует высказыванию «полностью согласен»). Существует отдельно форма для мужчин, и отдельно для женщин.

Методика модальностной характеристики мотивационных установок (авторы методики – Е. С. Улитова и В. Г. Асеев). С помощью данной методики определяется знак установки (положительная или отрицательная) и ее качественная характеристика (содержательная она или динамическая). В данной методике респондентам предлагалось оценить 43 высказывания – по шестибальной шкале: 1 балл – означает высказывание «у меня есть возможность для этого», а 6 баллов – «это невозможно или слишком трудно».

В исследовании приняли участие 50 студентов 2-го курса и 50 студентов 5-го курса. Несколько слов необходимо так же уделить гендерному составу выборки, так как это важно при обсуждении результатов опросника мотивации достижений. Из 50 студентов 2-го курса – 35 девушек и 15 юношей, а на 5-ом курсе – 40 девушек и 10 юношей. Таким образом, общий объем нашей выборки составил 100 респондентов, из них 75 девушек и 25 юношей.

В настоящий момент обработанные результаты показывают, что все различия по методикам, полученные в настоящем исследовании, статистически значимы. На 2-ом курсе средний балл мотивации достижения у девушек равен 15,93 баллов, у юношей – 10,67 баллов, а мотивация избегания неудач у девушек 14,67 баллов, у юношей – 11,22 баллов. На 5-ом курсе значение аналогичных параметров равно 19,57 и 14,65 у девушек и у юношей 16,43 и 12,43 баллов. Вторая методика была направлена на изучение модальности мотивационных установок студентов. Полученные результаты показывают, что положительной содержательной модальностью по выборке обладают 54,45% студентов 2-го курса и 65,75 % студентов 5-го курса. Показатель



отрицательной содержательной модальности был выявлен у 23,05% студентов 2-го курса и 10,10% студентов 5-го курса. Так же были выявлены такие параметры как динамическая положительная и отрицательная модальность. Если процентное значение параметра динамическая положительная модальность на 2-ом курсе составляло 15,75%, то на 5-ом курсе 65,75 %. Динамической отрицательной модальностью обладают на 2-ом курсе 6,70 %, а на 5-ом 3,95 % студентов.

Таким образом, мы можем констатировать, что мотивация достижения у девушек увеличивается к 5-му курсу в среднем на 3,6 балла, у юношей к 5-му курсу увеличивается на 5,7 баллов. Мотивация избегания неудач у юношей незначительно увеличивается – на 1,2 балла, а у девушек незначительно снижается – на 0,02 балла. Заметная тенденция к росту мотивации достижения свидетельствует об успешном профессиональном становлении, а низкие значения мотивации избегания неудач так же могут подтверждать процесс успешного становления профессионала. Преобладание содержательной положительной мотивации, наблюдается среди студентов как 2-го так и 5-го курса.

Полученные в ходе настоящего исследования данные показывают, что процесс становления студента психологического факультета обладает своей спецификой. Проведенное эмпирическое исследование так же подтверждает, что в ходе обучения на психологическом факультете значения исследуемых показателей меняются. Мы считаем направление этих исследований актуальным и собираемся продолжить их, дополнив различного рода исследованиями, которые будут изучать другие, не менее важные характеристики, влияющие на процесс профессионального становления.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПСИХОКОРРЕКЦИЯ В АКМЕОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.З. Сабанчиева, И.Х.Хамизова, г. Нальчик

## **PSYCHODIAGNOSTIC AND PSYCHOCORRECTION IN AKMEOLOGY OF SELF- REALIZATION PROFESSIONAL ACTIVITY OF LECTURERS**

R.Z.Sabanchieva, I.H.Hamizova, Nalchik

Актуальность исследования проблемы самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности определяется существующей общественной и образовательной потребностью в преподавателе высокого уровня мастерства, способном обеспечить высокое качество подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности.

Важнейший постулат акмеологии: главным субъектом повышения качества подготовки специалистов, а следовательно и образования в целом является преподаватель высшей школы, в совершенстве владеющий педагогическим мастерством и творчеством, основанном на умелости развивать у студентов творческую готовность к предстоящей профессиональной деятельности средствами преподаваемой учебной дисциплины (Н.В.Кузьмина).

Акмеологический подход позволяет рассматривать проблему самореализации в профессиональной деятельности на разных возрастных этапах онтогенеза личностной зрелости специалиста: от профессионального самоопределения, получения профессионального образования до самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности и развития творческой индивидуальности специалиста, обладающего оптимальным уровнем развития профессионального самосознания.

Преподавателю важны знания, связанные с изучением особенностей возрастного развития студентов, их подготовкой к осуществлению профессиональной деятельности, путей достижения профессионализма в собственной и будущей деятельности студентов. Все это позволяет заявить о необходимости формирования акмеологической компетентности (Плугина М.И.).

А.М. Князев, анализируя психолого-акмеологическое обеспечение в системе высшего образования, отмечает, что В.А. Якунин прав, когда, исследовав психологию учебной деятельности студентов, утверждал, что об эффективности обучения мы судим, прежде всего, по психологическим результатам, по тем психологическим изменениям и новообразованиям, которые формируются в процессе управляемой учебно-познавательной деятельности. Эти «психологические результаты» оставляют желать лучшего. В связи с этим А.М. Князев подчеркивает роль акмеологической службы в повышении качества и эффективности обучения в системе высшей школы. Акмеологические службы призваны реализовать психолого-акмеологическое обеспечение, которое предполагает реализовать некоторые направления такого обеспечения:

- обеспечение обучения;
- обеспечение воспитания;
- обеспечение профессионального становления и самоактуализации в профессиональной деятельности постоянного и переменного состава;
- обеспечение деятельности ППС;
- обеспечение деятельности студентов;
- обеспечение развития;
- обеспечение здоровьесбережения.

Разработка акмеологической программы самореализации является составной частью программы акмеологического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, обеспечивающего преподавателям формирование установок на личностное совершенствование; стремление к самопознанию, саморазвитию, самоактуализации и самореализации, потребности в анализе собственных личностных качеств, потенциалов, ответственности за процесс и результаты собственной профессиональной деятельности.

Включение в программу акмеологического сопровождения разработки индивидуальных акмеограмм обеспечивает преподавателю видение стратегии и тактики самореализации, а также путей и способов достижения профессионального акме.

Акмеологическая программа самореализации преподавателя высшей школы должна включать: использование современных акмеологических технологий в системе повышения квалификации, которые обеспечивают формирование психолого-акмеологических знаний, акмеологической культуры и потребностей в самореализации, проведение научно обоснованной психолого-акмеологической диагностики, направленной на удовлетворение потребности преподавателей в самопознании, самореализации и самоактуализации; проведение профессионального консультирования преподавателей высшей школы, разработка и реализация дисциплин психолого-акмеологического блока в систему повышения квалификации, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие преподавателей вуза и способствующих их успешной самореализации.

Акмеологические технологии определяются как методы или способы личностно-профессионального развития до уровня профессионала (А.А. Деркач). Акмеологические технологии можно разделить на два вида: технологии самопознания (диагностические инструментарии изучения уровня личностно-профессионального развития преподавателей) и акмеразвивающие технологии (тренинги, акмеограммы).

Изучение проблемы самореализации с позиций акмеологического подхода позволяет нам дать собственное определение акмеологических технологий самоактуализации и самореализации. Акмеологические технологии самоактуализации и самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности - это целенаправленная система профессиональных акмеологических действий, ориентированная на выработку акмецелевой стратегии и тактики успешной самоактуализации и самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности (Сабанчиева Р.З.). Самоактуализация преподавателя высшей школы (самораскрытие, самопроявление) - это актуализация личностного и творческого потенциала преподавателя в профессиональной деятельности.

Для осуществления личностного и профессионального развития преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности одним из авторов данной статьи была разработана акмеологическая программа выявления и повышения уровня самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности (Сабанчиева Р.З.). Разработана электронная версия акмеологической программы самореализации, включающая компьютеризированный

диагностический комплекс методик определения личностно-профессионального потенциала преподавателя высшей школы.

Данная авторская программа предназначена для выявления и повышения уровня самореализации преподавателя в профессиональной деятельности. Цель программы: развитие коммуникативной и аутопсихологической компетентности, повышение жизнестойкости, развитие уверенности в профессиональной самореализации, выработка адекватных акмецелевых стратегий и тактики самореализации, развитие и формирование профессионального мастерства.

Программа предназначена для выявления уровня самореализации преподавателя в профессиональной деятельности и повышения эффективности самореализации, развития коммуникативной компетентности, жизнестойкости, личностного и профессионального развития. Программа включает курс лекций, практических занятий и тренинг, а также компьютеризированный диагностический комплекс методик, позволяющий изучить разные стороны личности и деятельности преподавателя высшей школы и выявить его уровень самореализации в профессиональной деятельности.

Программа акмеологического тренинга самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности имеет своей целью повышение эффективности самореализации преподавателя, личностный и профессиональный рост.

Формой итогового контроля является составление преподавателями индивидуального психологического заключения по результатам собственной психодиагностики, разработка возможных путей и способов своей самореализации. Результаты обсуждаются, проводятся индивидуальные консультации.

Технология реализации программы следующая: на каждого преподавателя заводится карточка-акмеограмма, где фиксируются результаты полученных диагностических данных, намечаются цели самореализации, предполагаются возможные способы движения к своему АКМЕ, отмечаются изменения в профессиональном росте преподавателя, выявляются факторы самореализации, фиксируются результаты на определенных этапах самореализации.

Выявляется группа преподавателей–мастеров по заранее сформулированным критериям, самореализовавшихся в профессиональной деятельности, удовлетворенных процессом и результатами своей самореализации и на основе сравнительного анализа с группами преподавателей среднего и низкого уровня мастерства выявляются и изучаются факторы, способствующие и препятствующие достижению вершин продуктивной самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности.

Программа акмеологического тренинга включает практические занятия, на которых проводится групповая и индивидуальная работа по коррекции личностных и профессиональных качеств, консультации. В программе используются ролевые игры, анализ игровых ситуаций, групповые дискуссии, анкетные опросы, экспертные оценки, обратная связь (мнение студентов об удовлетворенности занятиями преподавателя), обмен опытом

Этапы реализации программы:

Первый этап - входная психодиагностика личностно-профессиональных качеств преподавателей высшей школы с применением современных технологий. На данном этапе проводится диагностика с применением компьютерных программ психодиагностики, включающая следующие методики изучения личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Второй этап - формирование психолого-акмеологических знаний. На втором этапе преподавателям предлагается курс лекций по проблемам педагогики и психологии высшей школы и акмеологии.

Третий этап – коррекция личностно-профессиональных качеств преподавателя с использованием акмеразвивающих технологий. На данном этапе применяются тренинги: тренинг самореализации и тренинг жизнестойкости., на которых происходит психокоррекция профессионально-личностных качеств, вырабатываются новые эффективные модели поведения, происходит рост личной эффективности (коучинг).

Четвертый этап – повторная психодиагностика (может быть отсрочена во времени). На данном этапе ведется мониторинг личностно-профессионального развития преподавателя, отслеживаются изменения, динамика развития профессионально-личностных качеств.

Пятый этап - индивидуальное консультирование и составление индивидуальных акмеограмм. На данном этапе составляется программа личностно-профессионального развития, включающая психологическое заключение-характеристику, акмеограмму, рекомендации.

Акмеологическая программа внедрена на курсах повышения квалификации ФПК КБГУ, где автором проводился цикл занятий для преподавателей разных факультетов КБГУ. Слушателями курсов были преподаватели высшей школы 10-ти факультетов и подразделений КБГУ (медицинского, юридического, экономического, педагогического, физического, химического, математического, биологического, Социально-гуманитарного института и Института филологии, а также преподаватели медицинского и педагогического колледжа КБГУ). Элементы программы также были апробированы в образовательном процессе перед студентами магистратуры, получающими дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Выборочная совокупность преподавателей и студентов составила 125 человек.

После курса лекций по проблематике высшей школы были проведены практические занятия. По результатам собственной самодиагностики преподавателями были составлены психологические заключения, которые сдавались в форме отчетности, а также по предложенной тематике были составлены и защищены научные рефераты по заинтересовавшим проблемам по выбору. Преподавателями были составлены электронные презентации своих работ. Отзывы о курсах были положительными (публикации в прессе), и программа получила высокую оценку у слушателей и руководителей ФПК КБГУ. Из 65 человек программу освоили все. Наиболее успешно освоили и были отмечены 20 человек. Научные результаты изложены в материалах докторской диссертации по проблеме самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности, над завершением которой автор (Р.З. Сабанчиева) работает.

Таким образом, акмеологическая программа самоактуализации и самореализации преподавателя в профессиональной деятельности, содержащая современные акмеологические и образовательные технологии является эффективной, практически значимой и способствует овладению стратегиями, технологиями и методами успешной самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности.

Преподаватель, успешно самореализовавшийся в профессиональной деятельности, сможет научить и своих студентов овладеть способами, стратегиями самореализации в будущей профессиональной деятельности

Творческая готовность студентов является необходимым условием будущей успешной профессиональной самореализации. Готовность – сложное психологическое образование, состоящее из следующих взаимосвязанных компонентов: мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович).

Для определения готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности были обследованы студенты-магистранты, получающие дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы» (выборка составила 60 человек-магистрантов - будущих преподавателей высшей школы).

Готовность определялась по следующим направлениям и критериям: профессиональная направленность, творческие потенциалы, готовность к творческой деятельности, карьерные, смысложизненные ориентации, жизнестойкость, мотивы профессиональной деятельности, удовлетворенность будущей профессией, профессиональная компетентность.

Затем сравнивалась готовность студентов, обучающихся у преподавателей разного уровня мастерства, выявлялась удовлетворенность студентов занятиями преподавателей. На вопрос: «Нашли вы своего преподавателя?», или «Кто из преподавателей оказал влияние на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности?» назывались преподаватели-мастера, высокопродуктивные, творческие, которые на высоком профессиональном уровне осуществляют свою деятельность, сочетая научно-исследовательскую с преподавательской, заинтересованные в успехах студентов, развивающие их профессиональные умения и качества.

Проведя анализ полученных результатов, мы можем сделать главный вывод: преподаватель, который успешно самореализовался в профессии, удовлетворенный результатами своей деятельности, высокопродуктивный, успешно сочетающий научную и преподавательскую деятельность развивает и формирует у студентов творческую готовность к предстоящей профессиональной деятельности, закладывая основы будущей успешной профессиональной самореализации.

Таким образом, психодиагностика и психокоррекция в акмеологии высшей школы способствуют успешной профессиональной самореализации и преподавателей и студентов.

К СОДЕРЖАНИЮ

# **АТРИБУТИВНЫЙ ОБРАЗ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА И СТРАХ ОЦЕНИВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСКУРСИВНО-СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ**

О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, г. Барнаул

## **ATTRIBUTIVE MODE OF THE SUBJECT AND ESTIMATION'S FEAR IN THE CONTEXT OF DISCURSIVE-STYLE FEATURES OF TEACHING**

O.A. Sagalakova, D.V. Truevtsev, Barnaul

Исследование нацелено на реконструкцию и анализ атрибутивного образа учебного предмета в контексте дискурсивного стиля преподавания, могущего вызывать интерес к предмету или же провоцировать социальные страхи оценивания в учебных ситуациях. Исследование позволяет определить спектр дискурсивных стилей-вариантов взаимодействия с аудиторией и обучения новому материалу, а также наиболее конструктивные и деструктивные дискурсивные стили преподавания с позиции современной студенческой ментальности.

Дискурсивный стиль – это особенности коммуникации, вид разговорной практики, в том числе диалог в разных ситуациях жизни (рабочих, академических, интервью, беседа), включающий в себя разные стороны общения: темп речи, интонация, жесты, «слова – паразиты», специфичные слова и выражения, употребление метафор, и реализующий через себя экспрессивные, информативные, коммуникативные и другие функции общения. Это особенности живой речи в контексте поведения субъекта и ситуации (с особенностями ее жанра). Используя тот или иной дискурсивный стиль, можно на разном уровне взаимодействовать с аудиторией, формировать необходимое преподавателю отношение к своему предмету. Особенность дискурсивного стиля в учебных ситуациях заключается в том, что преподаватель должен не только демонстрировать разнообразие содержания, но и взаимодействовать с аудиторией. Это требует внимания к процессуальным аспектам обучения и преподавания. Эффективная коммуникационная стратегия требует креативности, знаний о системе убеждений и групповой динамики. Деструктивно-стилевые особенности взаимодействия, характеризующиеся фрустрирующими стратегиями, безосновательной критикой, явной агрессией или игнорированием мнения слушателей, непонятной системой оценивания, могут провоцировать у членов любой аудитории социальный страх оценивания (осмеяния, отвержения, критики, фиаско у всех на глазах, проявления инициативы, высказывания собственного мнения, выступления перед аудиторией в целом), возможно, также агрессию, не желание продолжать обучение по данному предмету.

Эффективный преподаватель для успешного взаимодействия со студентами в учебных ситуациях должен учитывать цель, мотивацию слушателей, их стили обучения, реалии их работы, а также и дискурсивные стили, которые положительно повлияют на студентов в учебных ситуациях, так, чтобы слушатели могли не только запомнить материал и заинтересоваться обсуждаемыми проблемами, но и развить новые идеи, возникающие в ходе занятий, переосмыслить материал и найти новые пути его осмысления. Эффективный дискурсивный стиль в учебной ситуации требует: понимания субъективного опыта людей, набора правил, позволяющих распознавать поведенческие паттерны других людей и их стили мышления, набора операциональных навыков и техник, позволяющих влиять на поведение, обучение студентов в учебных ситуациях.

Атрибутивный образ учебного предмета и преподавателя эмпирически определяется как результат приписывания соответствующих семантических оценок данным категориям в контексте дискурсивного стиля преподавания. Для исследования дискурсивного стиля преподавателя была разработана психосемантическая методика, состоящая из 2-х частей: 1) реконструкция атрибутивного образа предмета во взаимосвязи с дискурсивным стилем преподавателя; 2) реконструкция атрибутивного образа преподавателя во взаимосвязи с дискурсивным стилем преподавателя в учебных ситуациях. Компоненты дискурсивного стиля преподавателя (например, обращение на «Вы», «употребление грубых, ругательных выражений» и т.д.) оценивались по ряду дескрипторов. В разработанной авторами программе Organon было произведено компьютерное тестирование, сбор и первичный анализ данных. Математико-статистическая обработка данных произведена в программах Statistica и SPSS. В исследовании принимала участие студентка О.В. Ельчина. Компьютерное тестирование представляет собой последовательное оценивание

каждого объекта (компоненты дискурсивного стиля преподавателя) по всем дескрипторам (составляющим образа предмета и преподавателя).

С помощью факторного анализа реконструировано семантическое пространство атрибутивного образа предмета в контексте дискурсивных особенностей стиля преподавания, а с помощью корреляционного анализа произведено математическое «взаимоналожение» данных пространств. Определена вероятность страха оценивания при каждом типе дискурсивного стиля. Результаты позволили выделить несколько типов «дискурсивных стилей» преподавания: 1) агрессивно-критичный («никто ничего не знает»), 2) «академически компетентный, сотрудничающий» («вместе мы все узнаем»), 3) нарциссичный тип («местоимение «я»», «только Я все знаю») 4) «не имеющий своего мнения - «авторитеты знают все»», 5) «некомпетентный тип» («я ничего не знаю»).

При дискурсивном стиле преподавания, согласно семантическим оценкам студенческой ментальности, можно назвать «академически компетентный и сотрудничающий» («вместе изучаем интересную науку»). Характерные компоненты такого дискурсивного стиля: «обращение на Вы», «жесты поддержки» (кивание головой, одобрение взглядом), «частое употребление научной терминологии с разъяснением», «конструктивная критика, позволяющая понять ошибки», «употребление шуток в отношении содержания предмета», «эмоциональная, живая речь», «частое употребление в речи местоимений, «мы», «нами», «у нас», «быстрая речь» и «приятный на слух голос». При данном дискурсивном стиле преподавания учебный предмет воспринимается как «сложный в практической реализации, им немногие владеют», но он «запоминающийся», преподаваемый «на высоком профессиональном уровне». Итак, при соответствующих дискурсивных особенностях преподавания, учебная дисциплина характеризуется как «завлекательная, (хочется изучать)», «сложная, но интересная». Предмет в глазах студентов определяется как серьезный и заслуживающий внимания не потому, что легкий, а потому, что он интересно преподается; «развивает мышление и личность», «нескучный», «глубокий», «настраивает на серьезный лад». При таких дискурсивно-стилевых особенностях преподавания аудитория снабжена понятными критериями оценивания и полноценным образом предмета на весь период обучения, вследствие чего отсутствуют страхи оценивания.

По результатам семантических оценок студентов, дискурсивный стиль преподавания «агрессивно-критичный» («никто ничего не знает») складывается из компонент: «употребление грубых, ругательных выражений в адрес студентов», «употребление научной терминологии, без разъяснения» (заведомо непонятной студентам, сочетание мотивации произвести внешний эффект с отсутствием мотива научить студента новому), «использование критичных обидных замечания», «шутит по поводу ответа, хотя ответ верный». При таком дискурсивном стиле преподавания учебный предмет воспринимается как «сложным, и разбираться не хочется», «не хочется связывать материал со своей работой», «сложный, не возможный для обучения», «им немногие владеют», «запоминающийся», «предмет о субъективном взгляде на него преподавателя», «формирует страх не справиться с заданиями», «элитарный, ( не для средних умов)», т.е предмет могут понять только избранные, «запугивает своей непонятностью», «не вызывает смеха и иронии», т.е. положительные эмоции в процессе обучения по предмету не актуализируются, т.к студент находится в постоянном стрессе. Это манипулятивная стратегия взаимодействия, целью которой является впечатлить и одновременно испугать непонятностью и недоступностью информации, держа аудиторию в стрессе и постоянном страхе критики, осмеяния. Личность слушателя, аудитория не вызывает у такого преподавателя уважения, при этом критерии учебного оценивания неочевидны и непредсказуемы, что может провоцировать негативные эмоционально-когнитивные и поведенческие паттерны реагирования студентов (слушателей) (страхи, срывы деятельности, агрессию или аутоагрессию).

При «нарциссичном» дискурсивном стиле преподавания (акцент на личном опыте, «предпочтение употребления местоимения «Я»») учебные дисциплины воспринимаются студенческой ментальностью как «не требующие серьезного отношения», ведь главное на этом предмете не информация, а личность преподавателя. Такой предмет определяется «как предмет о субъективном взгляде на него преподавателя» (не научный подход, а мысли о нем конкретного преподавателя). Кроме того, выраженными оценками при атрибутировании характеристик учебному предмету оказались: «нужный, но преподающийся поверхностно», «нескучный» (развлекательный), «не формирует страха не справиться с заданием», «не элитарный» (информация может быть доступна не только избранным студентам, но и всем остальным). При таком дискурсивном стиле преподавания учебная дисциплина воспринимается как понятная, не

пугающая, но вызывающая «смех и иронию» вследствие того, что преподаватель больше говорит о себе, а не о предмете. В целом, студенты оценивают такой стиль как неадекватный учебной ситуации вуза. Критерии оценивания понятны, но студент зависим от необходимости «цитировать» преподавателя в ситуации контрольного оценивания, а получаемые знания могут быть субъективными, спорными и даже противоречить принятым в науке концепциям. Личность слушателя, как правило, ценится таким преподавателем исключительно в том случае, если его внимание полностью приковано к личному опыту преподавателя. Вероятны конфликтные отношения с преподавателем неконформной части аудитории.

При дискурсивном стиле преподавания «не имеющий своего собственного мнения, но ссылающийся на авторитетов («они все знают»)» учебному предмету атрибутируются характеристики: «требующий серьезного отношения», но «не запоминающийся», «предмет о предмете», только «для тех, кто будет этим заниматься», «материал нужный, но преподается поверхностно», «сложный», «можно справиться с заданиями», «развивает мышление и личность» (изучаются взгляды знаменитых ученых), при этом «не элитарный», «не вызывающий смеха и иронии» (скучный).

Стиль преподавания «некомпетентный» («я ничего не знаю», «неуверенный в себе») складывается из таких дискурсивно-стилевых особенностей, как: «неуверенные выражения («как-то так», «ну, наверное»), «речь по учебнику», «монотонная речь». При этом преподаватель воспринимается как «не претендующий на компетентность», у него отсутствует мотив унижить студента, он не желает развиваться в диалоге со студентами, при этом «боится вопросов аудитории (неуверен в своей компетенции), «не любит свою профессию», «не хочет, чтобы его боялись», «является поверхностной личностью», не стремится вызывать интерес у студентов, однако ожидает уважение к своей персоне. Взаимодействие с аудиторией не насыщено смыслом и развитием, оно безопасное с оценочной точки зрения, но и бесполезное.

Наши исследования показывают, что наиболее деструктивные или просто бесполезные с точки зрения компетентного преподавания дискурсивные стили (агрессивно-критический, некомпетентный, нарциссичный) не просто провоцируют негативное или равнодушное отношение к предмету, но и такие социальные страхи, как: страх к содержанию предмета и общению с преподавателем, страх не справиться с контрольным оцениванием, страх быть раскритикованным и осмеянным преподавателем или группой, страх быть отверженным преподавателем в результате несогласия с его субъективным мнением, страх высказать собственное, отличное мнение.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА «СТРЕСС ПЕРЕД ПУБЛИЧНЫМИ ВЫСТУПЛЕНИЯМИ»**

Ю.В. Стеблянко, г. Москва

## **CORRECTION PROGRAM «THE STRESS OF PUBLIC SPEAKING»**

Yu.V. Steblyanko, Moscow

Высокие современные требования к будущим специалистам. Современному обществу нужны образованные люди, которые обладают набором коммуникативных навыков, позволяющих им самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, предвидеть возможные последствия профессиональных ошибок. Работодатели ищут молодых специалистов, способных к сотрудничеству, отличающихся стрессоустойчивостью, мобильностью и конструктивностью; умеющих выступать на публике, обладая всеми нужными навыками презентации, что обуславливает необходимость развития профессионализма и высокого качества мастерства будущих специалистов.

Коррекционная программа. Важно уделить внимание разработке обучающей программы, которая будет развивать личностные и профессиональные качества будущего специалиста. Программа должна быть направлена на формирование коммуникативных навыков.

Среди навыков, которые можно сформировать и закрепить в рамках обучающей программы могут выступать:

- навыки стрессоустойчивости (стресс-менеджмент);
- навыки эффективной презентации.

Предложенные навыки особенно актуальны в современном обществе. Презентация и публичное выступление – наиболее используемые модели коммуникации. Всем известно, что сейчас существует проблема высоких требований работодателя к молодому поколению выпускников, в связи с возрастающей конкуренцией. Молодой специалист может быть блестящим профессионалом в своей специальности, однако, придя на собеседование, он может не пройти его из-за чрезмерного волнения и неумения держаться перед аудиторией. К тому же, сам процесс учебы требует наличия и развития у студентов личностных ресурсов, среди которых очень важным является навыки эффективной презентации и стрессоустойчивость.

Цель коррекционной программы состоит в формировании:

- алгоритма поведения в том или ином виде стресса;
- навыков самообладания и саморегуляции в стрессовых ситуациях;
- знаний о понятии презентации, целях и структуре подготовки к выступлению;
- представлений о каналах взаимодействия с аудиторией;
- навыков самообладания, которые помогут провести презентацию без волнения;
- практических навыков и умений по использованию технологий и методов проведения эффективной презентации и публичных выступлений.

Содержание Программы «Стресс перед публичными выступлениями»

Данная программа должна включать в себя несколько форм активности обучающейся группы: знакомство с группой, обсуждение целей и ожиданий у участников обучения, составление расписания, установление «правил» в рамках занятия для комфортной работы группы, использование письменных тестов, группового интервью, дискуссий, лекций, презентаций, упражнений, обсуждение и анализ результатов групповой работы. Так как обучение будет включать в себя разные виды активности участников тренинга, с большой вовлеченностью в программу и небольшим количеством лекций с отработкой пройденных тем, что будет способствовать быстрому формированию у участников обучения навыков, необходимых для проведения успешной презентации и совладания со «стресс-факторами». Обучение данной проблематике должно составлять не менее 8-ми часов.

Программу можно разделить на два основных блока, информация из которых будет постоянно пересекаться, в частности: 1) Навыки стрессоустойчивости и техники саморегуляции; 2) Навыки эффективной презентации.

Программа может состоять из теоретических и практических блоков. В теоретических блоках формат обучения будет в основном лекционного характера, в них участники обучения будут проходить теоретическую часть материала и записывать его в предварительно розданные рабочие тетради. В практических блоках обучающиеся будут закреплять пройденный в теоретических блоках материал, участвуя в упражнениях, заданиях и игровых ситуациях.

План программы:

1. Теоретический Блок «Что такое стресс». В начале этого блока ведущий программы собирает ожидания от обучения у участников группы с целью выяснения основных проблем аудитории. Затем устанавливаются правила обучения для комфортной работы в группе («не перебивать», «безоценочность», «не говорить по мобильному телефону», «обсуждать только тему занятия» и т.д.). После этого следует вопрос в группу: «Почему “страшно” выступать перед аудиторией?». Ведущий программы записывает все страхи для всеобщего обозрения на доске или флипчарте. Таким образом, в начале занятия аудитория понимает, что страх выступать публично свойственен основной массе студентов. Ведущий программы дает вводную теоретическую основу о понятии «стресс» и видах стресса, признаках стресса, его стадиях и источниках. В заключение этого блока ведущий программы раздает участникам обучения тесты «Диагностика стрессоустойчивости при публичном выступлении» с целью выяснения стрессоустойчивости аудитории в начале коррекционной программы. Обработка тестов происходит без участия обучающихся. Таким образом, данный блок выполняет следующие функции: установление комфортной обстановки среди участников обучения; осуществление среза основных страхов обучающихся; введение в теорию о стрессе, целью которого является построение «логического мостика» для перехода в следующий блок, что позволит им легко и интересно проходить последующий материал. Время обучения составляет 120 минут.

2. Практический Блок: «Моя первая презентация». В начале блока ведущий рассказывает



группе, почему так важно правильно выступать перед аудиторией и как это может пригодиться будущим специалистам в дальнейшей профессиональной жизни. В данном практическом блоке будет использоваться упражнение на проблематизацию, то есть упражнение, которое заранее направлено на ошибки и оплошности в выполнении со стороны участников упражнения, так как алгоритм поведения еще не был пройден. Ведущий программы просит одного добровольца для участия в упражнении «Моя первая презентация». Добровольцу дается листок бумаги, в котором написано, о чем должна быть презентация. На подготовку отводится 10 минут. После этого группа и ведущий смотрят презентацию. Как правило, в этом упражнении будет допускаться ряд ошибок, в частности: зажата поза, руки в карманах, неразборчивая речь, часто участники упражнения прячутся за доской или флипчартом, употребление слов-паразитов и т.д. После выступления происходит обсуждение: «Что сделал правильно участник и что можно было бы подкорректировать». Лучше всего выступление участника записывать на видеокамеру, а затем дать посмотреть группе для анализа. При этом, важно первого спросить самого участника упражнения: что ему понравилось в своем выступлении, а что можно было бы доработать. Выясняется, что участник упражнения допускал ошибки из-за волнения и незнания, основных правил и постулатов, которыми необходимо пользоваться при презентации. Таким образом, блок направлен на установление основных ошибок при публичном выступлении и выявлении точек роста группы, с целью выработки правильного алгоритма действия при подготовке к презентации. Время обучения составляет 40 минут.

3. Теоретический Блок «Правила презентации». Ведущий рассказывает о позах и жестах, которые нельзя использовать, когда проводишь презентацию, как необходимо смотреть на аудиторию, каким голосом говорить, с какой стороны стоять у флипчарта, как выработать четкость речи с помощью скороговорок. Весь пройденный материал участники обучения записывают. После прохождения данного блока, группа будет обладать всеми теоретическими знаниями о коммуникативной составляющей презентации, что позволит им в дальнейших заданиях допускать меньше ошибок и чувствовать себя уверенно, участвуя в упражнениях. Время обучения составляет 60 минут.

4. Теоретический и Практический Блок: «Саморегуляция». Предыдущий блок подвел участников обучения к осознанию того, что публичное выступление сопровождается волнениями и переживаниями. Ведущий рассказывает о том, какие можно использовать техники саморегуляции. В последующем показывает, в частности, как реализуются дыхательные техники, позитивные утверждения и т.д. Ведущий вместе с группой отрабатывает различные дыхательные техники. Все техники, после отработки записываются и осмысливаются обучающимися. Таким образом, после пройденного блока, участники обучения должны обладать основными знаниями о техниках саморегуляции, что позволит им использовать их в стрессовых ситуациях. Время обучения составляет 60 минут.

5. Практический Блок «Позитивное мышление». Ведущий программы говорит о том, что негативные программы и установки для большинства людей являются источником стресса и просит разделить группу на 3 команды. В командах составляются позитивные утверждения, например, «Я - решительный человек! Я легко принимаю важные решения! Я умею быстро сориентироваться и выбрать наилучший выход! Я мыслю решительно! Я совершенно спокоен! В сложные времена я умею расслабиться! Я умею легко и быстро найти решение в любой сложной ситуации! Я полон сил и энергии и т.д.». После того, как команды справятся с заданием, ведущий записывает все утверждения команд на доске и просит также записывать участников в рабочие тетради. Таким образом, в данном блоке участники узнают, что такое позитивные утверждения и негативные установки. Составленные утверждения помогут участникам в дальнейшем пользоваться позитивными утверждениями, или заранее составлять их для самих себя перед ответственными заданиями, для того, чтобы чувствовать себя более уверенно в той или иной стрессовой ситуации. Время обучения 40 минут.

6. Практический Блок: «Корректировка отношения к стрессу и поведенческие стереотипы». В данном блоке будут использоваться упражнения «Шуточные инсценировки». Группа делится на три команды. Каждой команде раздается листок, на котором написано название известной сказки. Каждая команда получает в задание разные сказки. Инструкция: подготовить сказку в ролях в виде «ужасов». На подготовку дается 15 минут. Команды показывают подготовленный материал. Показанный материал сопровождается позитивными эмоциями и разрядкой группы. Обратная связь участников обучения. Обсуждение. В конце блока, ведущий делит группу на 4 команды и дает каждой команде домашнее задание на подготовку презентации дома. Таким образом, данный

блок направлен на осознание стереотипов восприятия стрессовых ситуаций и развитие креативного мышления. Время обучения 60 минут.

7. Практический Блок: «Домашнее задание». Команды показывают свои задания. В связи с тем, что пройдены основные правила презентации и техники саморегуляции, презентации команд сопровождаются меньшим волнением и переживанием, а также допускается намного меньше ошибок. Затем происходит обсуждение группой всех выступлений, обозначение точек роста. Осуществляется обратная связь ведущего программы. Таким образом, блок направлен на закрепление всего пройденного материала, что позволяет выработать навыки стрессоустойчивости, саморегуляции и эффективной презентации. Время обучения 90 минут

8. Заключительный Блок «Обратная связь студентов». Участники программы по очереди говорят о том, совпало ли содержание обучения с их ожиданиями, которые они озвучивали в начале программы, что особенно запомнилось. Группе раздаются бланки с обратной связью, в которых они должны оценить программу, а также тест «Диагностика стрессоустойчивости при публичном выступлении», для того, чтобы сравнить насколько показатели теста в начале программы отличаются от показателей теста после прохождения коррекционного курса. Время обучения 30 минут.

Важно отметить, что данная коррекционная программа желательна в формате тренинга. То есть группа должна по возможности сидеть в кругу для комфортной и доверительной обстановки. В начале обучения ведущий программы должен обозначить правила, в числе которых будет «безоценочность». Это правило позволяет давать обратную связь, всем участникам обучения, не ставя при этом оценок «плохо сделано» или «отличная работа». Группа обсуждает выполненную работу участников, говоря «что сделано» и «как можно сделать еще». Таким образом, участники обучения не боятся сделать ошибки и чувствуют себя комфортно. В течение обучения создаются условия для проведения необходимых записей в процессе занятий, готовится раздаточный материал, который помогает в дальнейшем участникам обучения вспоминать и повторять наиболее значимые факты и техники.

Опыт проведения подобных тренингов показывает, что наиболее значимыми результатами коррекционной программы должны быть:

- создание благоприятных условий для разностороннего развития личности;
- формирование знаний в области стрессоустойчивости;
- формирование навыков эффективной презентации и продуктивного взаимодействия;
- развитие коммуникативных навыков, позволяющих эффективно обучаться в стресс-ситуациях (экзамены, зачеты);
- развитие коммуникативных навыков, позволяющих «продать себя» на рынке труда после ВУЗа в условиях высокой конкуренции.
- умение пользоваться техниками саморегуляции;
- формирование компетенций, позволяющих выступать перед аудиторией и при этом справляться с возникающим страхом;
- формирование компетенций, превышающих минимальные государственные стандарты.

Таким образом, предлагаемая коррекционная обучающая программа позволяет развивать личностные и профессиональные качества, коммуникативные навыки будущего специалиста, в частности навыки стрессоустойчивости (стресс-менеджмент) и эффективной презентации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ФРАГМЕНТ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Н.А. Талалаева, г. Москва

### **THE AKMEOLOGICAL COMPETENCE MODEL FRAGMENT OF SOCIAL WORKER**

N.A. Talalaeva, Moscow.

Психологическое изучение личности предполагает в качестве основания определенного рода модель структурных компонентов и должно учитывать особенности его деятельности.

В настоящее время в связи с этим рассматривается компетентностный подход (Л.А. Степнова, В.Г. Зызыкин, И.А. Зимняя и др.), ориентированный на формирование и развитие компетентности - важнейшего личностного качества специалиста.

Мы предлагаем фрагмент модели, которая может применяться для изучения компетентности специалиста по социальной работе в связи с видами его деятельности. В данной статье мы представляем только один вид деятельности, который развернут в логике компетентностной модели. При этом за основу взяты подходы, предлагаемые В.Г. Зызыкиным и А.С. Карпенко в работе «Психологическая компетентность руководителя».

Нами последовательно рассматриваются виды деятельности социального работника в связи с компетентностью, которой он должен обладать.

Так, специалист по социальной работе выявляет условия и факторы, определяющие социально опасное положение или трудную жизненную ситуацию клиентов.

Таковыми условиями являются:

утрата способности к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, инвалидностью, беспризорность или безнадзорность несовершеннолетних;

чрезвычайные обстоятельства (пожар, затопление квартиры, кража имущества, смерть близких родственников и др.);

стихийные бедствия, катастрофы.

В качестве факторов рассматриваются одиночество, малообеспеченность, внутрисемейные конфликты, противоправное поведение родителей или иных законных представителей несовершеннолетних, неисполнение ими своих обязанностей по воспитанию детей, их обучению и содержанию, жестокое обращение с детьми и др.

Рассмотрим содержание компетенций в составе социальной компетентности специалиста по социальной работе, необходимой для осуществления данного вида деятельности.

Социально- перцептивная компетенция.

Когнитивный компонент. Специалист знает психологические феномены социальной перцепции и оценивания: первое впечатление, каузальная атрибуция; знает особенности первичного восприятия, погрешности восприятия, особенности влияния условий на формирование первого впечатления, особенности апперцепции; знает методы неинструментальной психологической диагностики: психобиографический метод и метод наблюдения; знает психологические механизмы контактного поведения.

Регулятивный компонент. Специалист умеет фиксировать и идентифицировать психологические особенности клиента, формировать представление о таких особенностях; умеет применять психобиографический метод при изучении документов заявителя, метод полярных баллов для определения психологических особенностей личности, разрабатывать социально-психологический портрет заявителя по необходимым основаниям; умеет применять метод наблюдения в интересах построения прогностического заключения относительно характерологических особенностей личности при составлении акта обследования, умеет прогнозировать возможные формы поведения и систему отношений личности; умеет интегрировать полученные данные и на этой основе формировать общее представление относительно состояния личности и соответствующих условий и факторов, усложняющих его жизнедеятельность.

Рефлексивно-статусный компонент. Специалист располагает к себе, формируя позитивное первое впечатление; вызывает доверие, расположено внешним видом; транслирует помогающее поведение, проявляет стремление помочь через эмоциональную окраску поведения: доброжелательность, доверительность.

Коммуникативный компонент. Специалист выбирает форму общения и взаимодействия с учетом сформированного личного впечатления о клиенте: во-первых, его социально-психологического портрета, и, во-вторых, эмоционального состояния клиента; выстраивает контактное взаимодействие поэтапно-технологически: достигает первичного согласия, вызывает объединяющий интерес, выстраивает взаимоотношения.

Компетенция корпоративно-имиджевая

Гностический компонент. Специалист знает психологические особенности внутригрупповых и межгрупповых отношений и взаимодействий; знает сущностные характеристики имиджа как особого психического образа, виды и модели имиджа, условия и факторы эффективности имиджа; знает психологическое содержание имиджа организации и содержание персонального имиджа; знает психологические и акмеологические механизмы формирования корпоративной культуры как принятой ценностно-нормативной системы; знает базовые принципы и ценности социальной работы, определенные и обозначенные «кодексом этики социального работника».

Регулятивный компонент. Специалист умеет создать простой, образный, прагматичный персональный имидж специалиста (для чего); умеет определить важнейшие черты персонального имиджа специалиста, соответствующие социально ожидаемым качествам специалиста: стабильность, надежность, доверительность; умеет выбирать эффективные способы внутригруппового и межгруппового взаимодействия и общения; умеет использовать психологические феномены межгрупповых взаимодействий как средство поддержания сплоченности и стабильности группы; принимает базовые принципы и ценности социальной работы, определенные и обозначенные «Кодексом этики социального работника»; соответствует требованиям корпоративной культуры и этики.

Рефлексивно-статусный компонент. Понимает значение позитивного имиджа специалиста, включая авторитетность в совокупность социально ожидаемых качеств: преимущества принадлежности к профессии, высокие нравственные качества; осознает роль социального и профессионального престижа, повышает престиж использованием функций и признаков престижа.

Нормативный компонент. Специалист опирается в деятельности на «Кодекс этики социального работника»; руководствуется нормативными документами в области социальной работы; строит деятельность в соответствии с особенностями корпоративной культуры организации.

Коммуникативная компетенция.

Гностический компонент. Специалист знает особенности взаимодействия с клиентами в процессе сбора первичной информации; знает особенности общения с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении; знает особенности взаимодействия с людьми психически неуравновешенными, находящимися в состоянии нервно-психического напряжения: напряженности, тревожности, агрессивности и т. д.; знает психологическую структуру и особенности общения как феномена интересубъектного взаимодействия (вербального, невербального); знает основы достижения понимания в общении и взаимодействии: необходимая полнота информации и внутренняя логика изложения, управление вниманием; знает коммуникативные приемы психологического воздействия: убеждение, внушение, эмоциональное заражение.

Регулятивный компонент. Специалист владеет коммуникативными стратегиями достижения понимания: внимание к клиенту, участие; активное слушание, ведение диалога; умеет осуществлять целенаправленное влияние на партнеров по общению в процессе коммуникации для выявления факторов и условий, определяющих трудную жизненную ситуацию или социально опасное положение; умеет применять коммуникативные приемы: убеждение, внушение, эмоциональное заражение.

Рефлексивно-статусный. Специалист имеет зрелый образ «Я», включающий активность, целенаправленность; рефлексивно организует деятельность, гибко реагируя на изменение коммуникативной ситуации, регулирует социальную дистанцию; сознательно принимает на себя ответственность за участие в жизни клиента, за оказание целенаправленного влияния на клиента в интересах клиента; сознательно определяет степень вмешательства в личную жизнь клиента, сопряженного с выяснением обстоятельств его жизни, оставаясь в рамках «помощника», сохраняет право клиента на самоопределение.

Коммуникативный компонент. Специалист способен обстоятельно, логично и доступно объяснить клиенту порядок предоставления помощи, быстро достигать понимания со стороны

клиента за счет применения психологических рекомендаций для достижения понимания; устанавливает атмосферу эмоционального комфорта; побуждает клиента к участию в обсуждении трудной жизненной ситуации, предупреждает и преодолевает негативные психические состояния клиента, используя все характеристики (средства) общения; учитывает контекст социальных связей и взаимозависимостей клиента; определяет наличное ресурсное состояние клиента как партнера по общению; способен выстраивать профессионально ориентированное общение с клиентом на разных этапах решения профессиональных задач.

Нормативный компонент. Специалист руководствуется в общении разделом «Должностные обязанности специалиста по социальной работе» тарифно-квалификационных характеристик; строит взаимоотношения с клиентом на основе...должностные инструкции на местах.

Аутопсихологическая компетенция

Когнитивный компонент. Специалист знает себя в многообразии проявлений и понимании своих возможностей, проявляющихся в профессиональной деятельности; самопонимание позволяет сформулировать адекватную «Я-концепцию»; знает характеристики и функции самоконтроля как звена произвольной саморегуляции.

Регулятивный компонент. Специалист умеет проводить самодиагностику (комплекс умений самоанализа, самоопределения, самосознания, самоконтроля); осуществляет самокоррекцию (техники разрешения личностных проблем, снятие стрессов, психологических «зажимов», избавление от вредных привычек), проявляет способность к саморегуляции психических состояний; осуществляет саморазвитие (техники развития личностных качеств, способностей и пр.), самопрограммирование; реализует задачи самомотивирования (умеет произвольно формировать мотивы деятельности, развития и др.), ресурсного подкрепления.

Рефлексивно-статусный компонент. Специалист осуществляет самооценку, определяет самоидентичность, включая процессы самоотношения: самоуважения, принимает себя как специалиста в области социальной работы; видит перспективы и смысл профессиональной деятельности; сознает мотивацию деятельности в соотношении с направленностью самопринятия.

Коммуникативный компонент. Специалист ведет рефлексивный аутодиалог, способствующий формированию открытой личностной позиции; в коммуникации обращается к проблемам самоопределения, самореализации, влияющим на самоактуализацию личности.

Целостное представление о видах деятельности специалиста в соотношении с приведенными компетенциями позволит успешно проводить изучение кандидатов на должность специалистов по социальной работе, организовывать подготовку специалистов, осуществлять подбор диагностических и развивающих технологий.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ТРУДА КЛИНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У БОЛЬНЫХ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ИНСУЛЬТОМ НА СТАЦИОНАРНОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ**

Е.Н.Тимошенко, г. Москва

## **OPTIMIZATION OF WORK OF THE CLINICAL PSYCHOLOGIST AT CARRYING OUT OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION AT SICK OF THE CEREBRAL STROKE AT THE STATIONARY STAGE OF REHABILITATION**

E.N.Timoshenko, Moscow

В настоящее время отсутствует активное продвижение и внедрение в систему реабилитации больных инсультом психологической помощи, начиная с острейшего и острого периодов, нет программ по психологической реабилитации больных. Важно изучить практические возможности психологической диагностики и коррекции, оптимизировать трудовую деятельность клинического психолога при работе с больными церебральным инсультом в острейшем периоде реабилитации.

Нами выделены оптимальные для использования методики психодиагностики у больных церебральным инсультом на стационарном этапе реабилитации: 1) Краткий тест Люшера в интерпретации Собчик Л.Н.; 2) Опросник Мини-Мульт/СМОЛ (сокращенный вариант Миннесотского многомерного личностного перечня ММПИ) (Козюля В.Г., 1995); 3) Шкала тревоги

Спилбергера-Ханина С.Д. (субшкала реактивного состояния тревоги); 4) Шкала Восстановление локуса контроля (Патридж С., Джонстон М., 1989); 5) Опросник депрессии Бека А.Т. (Бек А.Т. 1961); 6) Самочувствие, Активность, Настроение (САН, Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., 1973); 7) Шкала отношения к заболеванию (Демиденко Т.Д., Ермакова Н.Г., 2004); 8) Шкала отношения к лечению (Демиденко Т.Д., Ермакова Н.Г., 2004).

Эффективны в работе с больными церебральным инсультом в острейшем периоде реабилитации методы психокоррекции: когнитивно-бихевиоральная терапия, арттерапия, гипнотерапия.

Психологическая реабилитация включает в себя 4 этапа: 1-й этап – установление контакта, сбор информации; 2-й этап – первичная личностная/симптом ориентированная психодиагностика; 3-й этап – психологическая коррекция в соответствии с поставленными задачами; 4-й этап – повторная психодиагностика.

Сформулированы задачи психологической коррекции психологического состояния у больных церебральным инсультом на стационарном этапе в острейшем периоде реабилитации: снижение уровня тревоги и уровня депрессии; обучение приемам преодоления стресса; осознание и принятие факта случившегося несчастья; проработку чувства вины и внешней обвиняющей позиции у больного; коррекцию отношения к болезни и ее лечению; переключение внимания от прошлого к будущему, от потерь к возможностям; постановку актуальных целей реабилитации; постановку актуальных целей в различных сферах жизни болеющего человека с учетом принципа реальности; корректирование телесного восприятия себя, самооценки; поддержание высокого уровня мотивации на восстановление здоровья; помощь в решении текущих проблем и перестройке образа жизни.

Определены факторы, оптимизирующие работу клинического психолога на стационарном этапе реабилитации больных церебральным инсультом:

1) Мультидисциплинарность. Комплексный подход. В раннем периоде реабилитации с каждым пациентом работает команда специалистов: невропатолог, кинезотерапевт, физиотерапевт, клинический психолог, психотерапевт, психиатр, афазиолог (логопед), нейропсихолог, терапевт и другие специалисты (в зависимости от показаний).

2) Фактор времени. Работа начинается в острейшем периоде с первого момента доступности больного для контакта. Ежедневно. Несколько раз в день.

3) Этапность. Психологическая реабилитация разделяется на этапы, определяются критерии, означающие завершение следующего этапа, цели и задачи каждого этапа, психодиагностические и психотерапевтические методики, которые будут применены.

4) Многоосевое воздействие. 1-ая ось включает уровни: психофизиологический, когнитивный, поведенческо-социальный, аффективный. 2-ая ось рассматривает следующие уровни взаимодействия: больной-специалист, больной-родственник (близкое окружение), специалист-родственник, больной-окружающее пространство (психотерапевтическое).

5) Целостность. Психологическое воздействие встраивается в систему иных воздействий (медицинских, социальных).

6) Индивидуальный подход. Основу составляет работа с человеком, а не с отдельными болезненными проявлениями.

7) Учет ограничений. Учитываются преморбидные особенности личности, интеллектуальные, мнестические характеристики, нарушенные болезнью психические, телесные функции, состояние когнитивных процессов, утомляемость, степень нарушения сознания, возраст.

8) Опора на сохранные функции. Применение этого принципа позволяет использовать функции, сохранившиеся после инсульта для восстановления утраченных.

9) Комбинированный подход в использовании техник психокоррекционного воздействия. Каждому больному предлагается набор психодиагностических методик, которые выбираются из примерного списка. Методики определяются исходя из возможностей больного, прежде всего с учетом локализации поражения, наличия афазии, степени утомляемости и истощаемости. На основании полученных данных формируется индивидуальная психокоррекционная программа, которая может меняться в зависимости от промежуточных результатов. Входящие в нее приемы могут дополняться, трансформироваться или убираться в зависимости от обратной связи, получаемой от больного.

В определении методик учитываются не только результаты психодиагностического исследования и мнения специалистов, но, прежде всего, возможности и интересы больного, запросы его и родственников.

10) Развитие личности субъекта труда. Клинический психолог приобретает практические умения и навыки в работе с больными церебральным инсультом.

11) Фактор профилактический. Клинический психолог использует методики саморелаксации и снятия психологического напряжения. Проходит личную терапию, работает с супервизором и/или посещает супервизорские группы.

Показано, что разработанная программа психокоррекции позволила: стабилизировать эмоциональный фон: снизить уровень тревоги, депрессии, напряжения, проработать актуальные страхи; субъективно улучшить показатели самочувствия, физической активности и настроения больных инсультом; активировать защитные механизмы личности; установить позицию сотрудничества между больным инсультом и специалистами медицинской бригады; выработать перспективу будущего. Это способствует повышению эффективности медицинской и социальной реабилитации и последующей социальной адаптации у больных инсультом. Использование разработанных средств психодиагностического обследования психологического состояния и программы психологической коррекции психологического состояния у больных церебральным инсультом в острейшем периоде способствует личностному и профессиональному росту клинических психологов, работающих в системе реабилитации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРИНЦИПЫ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД**

А.Ю. Трунов, г. Тамбов

## **PRINCIPLES AND TASKS OF PSYCHOLOGICAL AKMEOLOGICAL ASSISTANCE TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE WORKERS OF LOCOMOTIVE BRIGADES**

A.Yu. Trunov, Tambov

Психологическое сопровождение деятельности работников локомотивных бригад осуществляется уже достаточно давно (систематически – с 90-х гг. прошлого столетия) и традиционно связано с функциями контроля профессиональной пригодности машинистов и помощников машиниста, с одной стороны, и их профессионального здоровья, с другой стороны. Личностные исследования до недавнего времени оставались на втором плане, однако сейчас им придается большее значение, поскольку профессиональное развитие человека можно считать настоящим успешным только когда оно связано с личностным развитием и когда сам человек является его активно действующим субъектом.

Деятельность работников локомотивных бригад характеризуется повышенной ответственностью, монотонным характером рабочей среды, низкой двигательной активностью при длительном тоническом напряжении, постоянным шумом и вибрацией, необходимостью непрерывного напряжения сенсорных систем, особенно зрительной и слуховой. Необходимость психологической помощи в данных условиях очевидна, и хотя коррекция функционального состояния работника пока остается основным ее направлением, все большую актуальность приобретает акмеологический подход к осуществлению такой помощи, принимающий во внимание развитие целостной личности, формирование у нее субъектных качеств и адаптационного потенциала и ее переход к целенаправленной осознанной саморегуляции.

Психолого-акмеологическое сопровождение деятельности работников локомотивных бригад рассматривается нами как особый уровень и вид психологической помощи, направленный на достижение личностью максимальной эффективности и самореализации на конкретном этапе развития и опирающийся на актуализацию ее субъектности и личностного потенциала. Мы ставили задачу раскрыть специфику акмеологического уровня психологической помощи и основные принципы ее осуществления в условиях локомотивного депо.

Профессиональная среда, предъявляющая требования к личности работника, с одной стороны, создает набор условий, в которых и осуществляется личностно-профессиональный рост

работника, а с другой стороны – ряд условий, которые препятствуют гармоничному развитию личности и приводят в конечном итоге к профессиональной деформации. Функциональная саморегуляция в профессии машиниста является важным фактором, позволяющим предотвратить возникновение неблагоприятных состояний (дистресса, утомления, монотонии, психического пресыщения) и, тем самым, повысить надежность поездной деятельности. Эффективное освоение профессиональной среды работниками локомотивных бригад в сочетании с сохранением профессионального здоровья и гармоничного личностного развития определяется активным преодолением негативных условий их развития. Это происходит благодаря актуализации субъектных качеств и переходу от пассивной (реактивной) адаптации, приводящей к редукции ориентировочных основ деятельности оператора, к целенаправленной осознанной саморегуляции, представляющей собой, с одной стороны, высшую активную и интегративную ступень адаптации, а с другой стороны, – один из показателей субъектности личности. Такой переход снимает одно из главных противоречий профессионального развития оператора, отмеченное В.А. Машиним, между необходимостью приспособления к среде и режиму деятельности и необходимостью постоянной активной и развернутой ориентировки в системах управления.

Эмпирически наиболее адаптированные работники локомотивных бригад значимо ( $p \leq 0,05$ ) отличаются от дезадаптированных работников по уровню самоактуализации, саморегуляции, профессиональных знаний, внутреннего и внешнего самоконтроля, общей интернальности, а также субъективного контроля в области достижений и собственного здоровья. Они в большей степени удовлетворены своей работой, отличаются большей гибкостью в выборе средств деятельности и лучше развитой способностью к рефлексии и вербализации собственного психического состояния (показатель алекситимии в группе адаптированных работников локомотивных бригад в среднем не превышает нормы, а в группе дезадаптированных – значимо выше нормы).

В структуре профессиональной психологической адаптации работников локомотивных бригад можно выделить различные уровни и компоненты, и рассогласование между физиологическим и социальным уровнями адаптации, равно как и противоречие между смысловым (необходимость ориентировки) и исполнительным (сворачивание ориентировки) компонентами деятельности определяют неполноту адаптации, которая неизбежно сказывается на психоэмоциональном состоянии работника. Поэтому в тех случаях, когда человек внешне адаптирован и к режиму деятельности, и к профессиональной среде, но при этом демонстрирует снижение профессиональной мотивации и успешности, можно говорить о дефиците адаптации на субъектном уровне как о дефиците целенаправленной гармонизации состояния. Такое состояние требует не коррекции психофизиологическими методами (ароматерапия, аудиовизуальная коррекция и др.), а психолого-акмеологического содействия развитию и интеграции личности.

В 2009-2010 гг. нами были проведены исследования, посвященные анализу проблемы профессиональной психологической адаптации и профессионального развития работников локомотивных бригад, и отмечена диалектическая взаимосвязь между этими процессами: гармоничная адаптация работников локомотивных бригад к профессиональной среде выступает как условие их личностно-профессионального роста и продвижения, а развитие личности как субъекта профессиональной деятельности способствует достижению более гармоничной психологической адаптации. Субъектный уровень адаптации мы предлагаем рассматривать как высший, выступающий в качестве психолого-акмеологического условия успешного профессионального развития.

В факторной структуре профессиональной адаптации работников локомотивных бригад, как показало исследование, наибольшее значение имеют факторы, связанные с развитием субъектных качеств личности: это факторы «осознанной саморегуляции / регулятивной дезорганизации» и «ответственности / пассивности». В эту же группу можно отнести и менее весомые факторы – «социальной активности» и «ригидности-обособленности». Вторую группу факторов составили факторы, отражающие различные пути дисгармоничной адаптации и являющиеся предпосылками профессиональной стагнации работников: фактор избегания проблем (сворачивание адаптации на личностном уровне), фактор профдеформации (сворачивание адаптации на индивидуальном уровне) и фактор социальной желательности (ложной адаптации). Дисгармоничные пути адаптации связаны с дефицитом саморегуляции и ответственности, недостаточной открытостью внешнему и внутреннему опыту. В третью, менее значимую группу вошли факторы творческой ориентации (стремление к творчеству и социокультурным ценностям), самоориентации (стремление к самопознанию и ценностям Эго) и психологической защиты, отражающие пути условной



адаптации. Адаптивность данных путей зависела от таких параметров как ориентация во времени, самопонимание, гибкость в выборе средств деятельности и профессиональные знания, т.е. определяющих аутопсихологическую и профессиональную компетентность работников.

Таким образом, профессиональная адаптация и успешность работников локомотивных бригад, помимо необходимого уровня профессионально важных качеств, определяются становлением субъектного уровня саморегуляции деятельности, важными условиями которого являются активность, ответственность, гибкость и открытость опыту. В структуре самоактуализации адаптированных работников значимо преобладают (по сравнению с дезадаптированными) такие качества как эффективная ориентация во времени, приверженность базовым личностным ценностям и креативность. При этом анализ компонентов адаптации показал, что одни компоненты (когнитивно-операциональные) находятся в отношениях взаимной компенсации, тогда как другие (потребностно-смысловые), наоборот, требуют интеграции противодействующих составляющих. Низкий уровень эмоционально-регулятивного компонента определял значимое повышение всех показателей дезадаптации, а такие показатели как снижение активности, ощущение усталости, соматовегетативные нарушения и нарушения цикла «сон-бодрствование» значимо повышались уже при среднем уровне данного комплекса условий.

В связи с этим психолого-акмеологическое сопровождение деятельности работников локомотивных бригад должно быть направлено, во-первых, на совершенствование механизмов рефлексии и осознанной саморегуляции работников, во-вторых, на повышение уровня их личностной интеграции и ответственности, в-третьих, на расширение спектра их профессиональных, коммуникативных и аутопсихологических компетенций, в-четвертых, на развитие возможностей компенсации слабых когнитивных процессов сильными.

Опыт консультативно-коррекционной работы с машинистами и помощниками машинистов локомотивного депо ТЧэ-12 «Кочетовка» подтверждает эффективность как психофизиологических коррекционных воздействий, так и обучения работников приемам саморегуляции, что согласуется с данными В.М. Звоникова, Л.П. Гримака, В.Ф. Пфафа, В.П. Потапова и других исследователей (2004). Однако на практике отмечены, во-первых, различия в эффекте между физиологически и личностно ориентированными видами психологической коррекции и, во-вторых, трудности, с которыми сталкивается применение как тех, так и других мероприятий, но особенно – психологического консультирования.

Различие связано с тем, что психофизиологические методики воздействия оказывают несколько больший эффект на психоэмоциональные показатели (самочувствие, активность, настроение) и непосредственно на показатели адаптированности-дезаптированности, но в отличие от применения методов обучения саморегуляции и комплексного применения обоих методов, не обладают отсроченным эффектом, не снижают личностной тревожности и не повышают уверенности, интернальности и функциональной надежности (помехо- и стрессоустойчивости) работников локомотивных бригад.

Трудности связаны с исключительно низкой мотивацией локомотивных работников на посещение психологических занятий и процедур, которые, во-первых, проводятся в личное свободное время работников, а во-вторых, в связи с устоявшейся практикой, ассоциируются с оцениванием и контролем, характерным для периодического профотбора.

Исходя из специфики деятельности и личностно-профессиональных особенностей работников локомотивных бригад, с одной стороны, и проблем взаимодействия, связанных с этими особенностями, мы предлагаем выделить следующие принципы психолого-акмеологического сопровождения деятельности локомотивных работников:

1. Активность и ответственность клиента. Принцип активности и ответственности представляется наиболее универсальным и наиболее важным, в то же время наиболее трудновыполнимым в условиях работы с машинистами. Несмотря на необходимость снимать последствия повышенной ответственности, в условиях дефицита мотивации этот принцип очень важен, поэтому необходимо постоянно держать в поле зрения клиента (локомотивного работника) все возможные результаты любого пренебрежения к психологическим процедурам, хотя это следует делать без давления, в режиме подстройки, представляя все процедуры как неизбежную необходимость. От клиента необходимо добиться отчетливого плана посещения им занятий с психологом, при этом важно обеспечить ему стабильное ощущение возможности выбора.

2. Обращение к актуальным потребностям. Необходимо использовать все возможности для создания и укрепления у клиента мотивации к работе с психологом. Для этого должны быть заблаговременно проведены диагностические исследования мотивации, учтены особенности

социальной жизни работника, проведены параллели между его потребностями и развиваемыми возможностями. Предварительные занятия должны отвечать актуальным потребностям работника, иметь практическую применимость и приносить очевидный положительный эффект, служащий подкреплением для дальнейшего продолжения занятий.

3. «Мотивация-Знание-Регуляция». Развитие высших ступеней адаптации и направленной саморегуляции у работников локомотивных бригад осуществляется от актуализации потребностно-смыслового компонента через накопление знаний, умений и навыков к формированию самостоятельных систем саморегуляции. Психолого-акмеологическое сопровождение деятельности целесообразно строить по этому же пути, от формирования мотивации через обучающие занятия к работе над интеграцией и саморегуляцией.

4. Переход от невербального к вербальному. На практике машинисты и помощники машиниста обычно недостаточно доверяют психологам, как и врачам, поэтому вербально переданная информация подвергается значительным искажениям. Применение вербальных методов целесообразно предварять невербальными, как в психодиагностике, так и в психологическом воздействии, затем раскрывать их связь. Результатом интериоризации этого принципа становится переход от невербального реагирования к словесному, что соответствует росту уровня рефлексии и преодолению алекситимии.

5. Переход от внешнего к внутреннему. Учитывая склонность работников технической сферы к конкретно-образному мышлению, все проблемы обсуждаются сначала как проблемы внешние, лишь затем выясняются их внутренние условия; все цели и мотивы сначала формулируются как внешние, лишь затем раскрывается их внутренний смысл. Этому же принципу соответствует интериоризация регулятивных и рефлексивных навыков.

6. Единство средств воздействия и обратной связи. Для мониторинга работы психолога необходимо вводить методы, ориентированные на диагностику личностного развития, саморегуляции, субъектных качеств (на практике имеет место дефицит таких диагностических средств), при коррекции функционального состояния важно отслеживать степень его изменения и устойчивости. Эта информация необходима в той же степени и испытуемому; каждому упражнению на самовоздействие должны соответствовать критерии результата доступные испытуемому.

7. Ориентация на перспективу. Поскольку психолого-акмеологическое сопровождение деятельности направлено на достижение личностью максимальной эффективности и самореализации на конкретном этапе развития, упражнения должны строиться в контексте достижения удаленных целей, предполагаемого профессионального роста и актуализации зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) и личностного потенциала работника, что составляет коренное отличие от методов текущей коррекции состояния.

8. Передача инициативы. Для того, чтобы работник мог становиться субъектом дальнейшего развития, занятия строятся по принципу постепенного возрастания активности клиента в ходе взаимодействия и передачи ему инициативы по управлению собственным развитием, от незаметного воздействия и директивных методов на начальном этапе до сотрудничества и обслуживающей роли психолога на поздних этапах.

9. Регулярность и систематичность. Соблюдение регулярности и систематичности занятий является условием поддержания ответственности работника-клиента и устойчивого закрепления полученных навыков. Важным является выявление связей между занятиями, приведение их в систему, что в ходе интериоризации обеспечивает интеграцию полученного личностного опыта.

Таким образом выведение основных принципов психолого-акмеологического сопровождения деятельности в условиях локомотивного депо методологически призвано, с одной стороны, обеспечить улучшение уровня взаимодействия «психолог-клиент» в локомотивных депо и, с другой стороны, обобщить и использовать имеющуюся информацию о факторах профессиональной адаптации и развития работников локомотивных бригад для решения задачи перехода активности машинистов и помощников машиниста на субъектный уровень.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ПСИХОДИАГНОСТИКА СПОРТИВНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

И.А.Юров, г. Сочи

## PSYCHODIAGNOSTICS OF SPORT INDIVIDUALITY

I.A. Yurov, Sochi

Существует несколько подходов к пониманию сущности индивидуальности (Б.Г.Ананьев, 1977; А.Г.Асмолов, 1999; В.С.Мерлин, 2005; Б.А.Вяткин, 2005; В.П.Тугаринов, 1965; В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев, 1999; Т.Ф.Базылевич, 1998; В.М.Русалов, 1979; Е.В.Шорохова).

Б.Г.Ананьев отмечал, что общим эффектом интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией. По его мнению, полный набор характеристик человека – необходимое условие понимания его индивидуальности. В конечном счете, в качестве индивидуальности «единичный человек... может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» (Б.Г.Ананьев, 1977). Согласно Б.Г.Ананьеву, к индивидуальности следует подходить как к интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности.

Индивидуальными свойствами являются характеристики пола, возраста, особенности морфологической конституции, реактивности организма, нейродинамические характеристики, включающие свойства активированности. Вторую группу образуют психологические параметры, характеризующие человека как субъекта труда, общения и познания (в нашем исследовании – субъект спорта) (процессы, перцепция, аффекты, воля, психомоторика). Третий уровень характеристик индивидуальности образуют характеристики личности (психодинамические особенности спортсменов, черты личности, интеллект, социально-психологические статусы). Эмоционально-мотивационная сфера личности представлена измерениями: а) эмоционального стресса и тревожности – фрустрированности; б) уровня притязаний; особенностей мотивации.

В исследовании мы опирались на принцип системного описания индивидуальности и на психографическую сетку, состоящую из 7 уровней индивидуальности, обязательные для полной характеристики индивидуальности: генетический, морфологический, физиологический, психофизиологический, психологический, социально-психологический, социальный, представленных В.А.Ганzenом и Л.А.Головей (1979).

Исходя из вышеизложенного нами было обследовано 70 пловцов 17-20 лет с учетом спортивной («мастера») – мастера спорта международного класса и мастера спорта и «немастера» – кандидаты в мастера спорта и перворазрядники) и половой (две группы по 35 спортсменов) дифференциации, в наиболее благоприятном возрасте для достижения максимально высокого результата в плавании 17-20 лет, занимающиеся спортивным плаванием в среднем 6,5 лет как в фоне, так и в условиях тренировочной деятельности (комплексность по свойствам и состояниям). Динамический соматотип определялся с помощью методики Шелдона-Хит-Картер, гемодинамика – тонометрии, активность ВНС – проб Ашнера-Данини и «биометра», температура – прибора Н.Мишука, нейро-и психодинамические свойства – опросников Я.Стреляу и Г.Айзенка, мышечная сила и тонус – приборов К.Колена и Г.Лопаткова, внимание и память – корректурной пробы и ряда из 12 слов, состояние - теста А.Уэссмана и Д. Рикса, личностная и реактивная тревожность – ШРЛТ Ч.Спилбергера, фрустрация – теста С.Розенцвейга, мотивация – теста Кретти, черты – теста Р.Кеттелла, уровень притязаний – собственной методики, интеллект – 1,2,8,10 субтестов Д.Векслера, социально-психологические статусы – социометрии (В.А.Ганзен, Л.А.Головей, 1979; И.А.Юров, 2006, 2008). Полученные данные подвергнуты математической обработке с помощью критерия Стьюдента и линейной корреляции Пирсона.

В исследовании были получены как уровневые, так и структурные характеристики индивидуальности. По методике Шелдона-Хит-Картер были получены следующие характеристики динамического соматотипа пловцов (в баллах): I, II, III компоненты: мужчины-мастера – 3,0, 3,0 и 4,0; мужчины-немастера – 3,5, 5,0 и 3,5; женщины-мастера – 3,8, 3,5 и 3,5; женщины-немастера – 4,3, 3,5 и 3,2. Из 12 полученных нами морфологических показателей 8 из них между мастерами и немастерами – статистически достоверны на 5% уровне значимости.

В фоне по психофизиологическим и психомоторным характеристикам мастеров и немастеров с учетом половой дифференциации статистически достоверных различий не обнаружено. Перед тренировкой происходит повышение всех изучаемых психофизиологических и психомоторных характеристик во всех группах испытуемых (по сравнению с фоном обнаружены статистические достоверные различия на 5% уровне значимости). После тренировки происходит снижение психофизиологических и психомоторных показателей, причем снижение у немастеров-мужчин и женщин – существеннее, чем у мастеров-мужчин и женщин (все различия достоверны на 5% уровне значимости). Тренировочная нагрузка по-разному влияет на организм мастеров и немастеров, мужчин и женщин. Наиболее информативным показателем влияния нагрузок являются параметры статического тремора, особенно неведущей руки. Исследование функциональной асимметрии с точки зрения регуляторных особенностей спортсменов весьма актуально (Б.Г.Ананьев), а именно важно проследить соотношение вертикального и горизонтального контуров регулирования у спортсменов-пловцов. Оказалось, что как мастера, так и немастера могут реагировать на нагрузку и по вертикальному, и горизонтальному контурам регулирования. Если нагрузка адекватна возможностям спортсменов, то основным приспособительным механизмом явится возрастание уровневых характеристик психофизиологических функций, что связано с иерархической системой регулирования. Если же нагрузка неадекватна возможностям спортсменов, то адаптация обеспечивается и увеличением уровневых характеристик вертикального контура регулирования и усилением билатерального контура регулирования, что проявляется в изменчивости величины и знака асимметрии. Изменение величины и знака асимметрии говорит об усилении горизонтального контура регулирования и об актуализации волевой регуляции. По динамике асимметрии можно судить о степени воздействия нагрузки на организм спортсменов. Включение горизонтального контура регулирования можно представить как некоторый резерв в реализации повышенных тренировочных нагрузок в плавании. При оценке уровней регулирования необходимо учитывать особенности половых различий.

По свойствам нервной системы и психологическим особенностям темперамента информативность характеристик по критерию «мастера-немастера» недостаточна и не отражает всей полноты существа особенностей нейродинамики спортсменов-пловцов. Наиболее информативным является критерий «спринтеры-стайеры» с учетом спортивной квалификации и половых различий. Для спринтеров сочетания экстраверсии-интроверсии и нейротизма расположились следующим образом в порядке предпочтения: экстраверт – стабильный; экстраверт – нормостеник; амбоверт – нормостеник; амбоверт – стабильный; для стайеров: интроверт – стабильный; интроверт – нормостеник; амбоверт – нормостеник. При исследовании когнитивных процессов (внимания и памяти), личностной тревожности и самооценки состояний в фоне различия между всеми изучаемыми группами не установлены. Перед тренировкой происходит снижение объема памяти, сосредоточенности внимания и показателей самооценки состояния, но повышение реактивной тревожности во всех группах испытуемых, причем у мастеров и мужчин существенно, чем у немастеров и женщин. После тренировки происходит повышение показателей внимания и памяти, самооценки состояния и снижение реактивной тревожности. Наиболее информативными в плане достижения высокого результата в плавании оказались шкалы «Удовлетворенность – неудовлетворенность», «Энергичность – усталость», «Приподнятость – подавленность», «Уверенность в себе – чувство беспомощности». По динамике субъектных характеристик (психофизиологических, психомоторных, когнитивных) Б.Г.Ананьев определял «цену эмоционального стресса», а мы можем определить «цену физического стресса».

Статистически достоверные различия черт личности по 16 PF Р.Кеттелла между мужчинами-мастерами и немастерами обнаружены по Q2 («Зависимость – самостоятельность») и Q4 («Спокойствие – напряженность») факторам, а между женщинами-мастерами и немастерами – только по фактору G («Уступчивость – напористость»). Мужчины-мастера эмоционально более устойчивы, напористы, рискованны, жестки, самостоятельны, менее напряжены, чем мужчины-немастера. Женщины-мастера эмоционально более устойчивы, напористы, рискованны, жестки, спокойны, самостоятельны, склонны к новаторству, самостоятельны, менее напряжены, чем женщины-немастера.

По тесту С.Розенцвейга между мужчинами – мастерами и немастерами – обнаружены статистически достоверные различия по типу реакции на фрустрирующую ситуацию: по подчеркиванию препятствий, по разрешающим реакциям; по направлению: по внешнеобвинительным, самообвинительным и безобвинительным реакциям. Общий профиль

фрустрированности у мужчин-мастеров имеет вид: по типу  $E - D > O - D > N - P$ , по направленности  $E > I > M$ ; у мужчин-немастеров: по типу  $E - D > O - D > N - P$ , по направленности  $M > E > I$ . Между женщинами-мастерами и немастерами – обнаружены статистически достоверные различия по типу реакций: по подчеркиванию препятствий, по разрешающим реакциям; по направлению: по самообвинительным и безобвинительным реакциям. Общий профиль реакций фрустрированности у женщин-мастеров имеет вид: по типу  $E - D > O - D > N - P$ , по направлению:  $E > M > I$ ; у женщин-немастеров: по типу  $E - D > O - D > N - P$ , по направлению  $M > E > I$ . Мастера по сравнению с немастерами реже подчеркивают наличие препятствий, дают больше самообвинительных и меньше безобвинительных реакций, больше акцентированы на достижение результата.

В отличие от литературных источников, утверждающих, что уровень притязаний можно рассматривать только на двух уровнях, нами были выделены перспективный, текущий и оперативный уровни притязаний. Перспективный уровень притязаний определен как личностная характеристика, зависящая от всех компонентов подготовки в равной мере. Текущий уровень притязания в равной степени относится и к личностной, и к ситуативной характеристике. Оперативный уровень притязаний в большей степени зависит от многих ситуативных переменных и определен как характеристика состояния спортсменов. В работе вычислена оптимальная зона прироста перспективного, текущего и оперативного уровня притязаний. Оперативный уровень притязаний у мастеров многовариантный, у немастеров – одновариантный. Уровень ожидания у мастеров, как правило, равен реальной цели, а у немастеров уровень ожидания флюктуирует (может быть как выше, так и ниже реальной цели). Неудача у мастеров компенсируется широким диапазоном качественного (многовариантного) проявления уровня притязаний. В спортивной деятельности возможны как типичные, так и нетипичные сдвиги уровня притязаний. Они зависят от целей и задач предстоящих соревнований, а также от выраженности и доли качественных характеристик уровня притязаний (значимость соревнований, период и цикл в тренировочно-соревновательном процессе, подготовленность спортсмена, уровень его спортивной формы и т.п.).

При диагностике мотивации выяснилось, что между мужчинами-мастерами и немастерами обнаружены статистически достоверные различия, свидетельствующие о том, что у мужчин-мастеров выше значения по показателям 4 (желание соревноваться с товарищами по команде, с самим собой), 6 (потребность в самоутверждении, самовыражении), 9 (потребность в приобретении и сохранении статуса), 13 (потребность в самовоспитании, желании сформировать «сильный характер»), но ниже – по показателю 5 (желание укрепить свое здоровье, развить физические и психические качества). Между женщинами-мастерами и немастерами обнаружены статистически достоверные различия, свидетельствующие о том, что у женщин-мастеров выше значения по показателям 4 и 6, 13, но ниже – по показателю 5. Наиболее информативными показателями опросника между мужчинами-мастерами и немастерами оказались вопросы в порядке убывания: 6, 13, 9, 4, 5; между женщинами – мастерами и немастерами – 13, 6, 5, 4. В спортивной деятельности пловцов действует не один мотив, а целый комплекс одновременно взаимодействующих мотивов. Большое значение в спортивной деятельности имеют и биологические, и психологические, и социальные мотивы в их тесном взаимодействии.

Данные по разбросу индексов свидетельствуют о том, что ни по одному критерию не было обнаружено «отверженных» или «изолированных», но были – «принятые», «предпочитаемые» и «звезды». Группы с одним и тем же составом, но с разной функцией, имеют разные структуры.

При анализе структурно-уровневых характеристик были получены интеркорреляционные связи. Полученные уровневые характеристики интегрируются в индивидуальность.

Целостность и неделимость индивидуальности в данной работе подтверждается прямыми и опосредованными связями между отдельными подсистемами индивидуальности. Приводим по всем группам испытуемых средние значения корреляций и их статистическую значимость. Анализ корреляционных плеяд показал, что морфологические характеристики связаны с силовыми и температурными показателями ( $r = 0,44$  и  $0,37$   $p < 0,05$ ). Силовые характеристики связаны с тремором ( $r = 0,41$   $p < 0,05$ ), тремор – с мышечным тонусом ( $r = 0,47$   $p < 0,05$ ), который коррелирует с температурными характеристиками ( $r = 0,45$   $p < 0,05$ ). Тремор связан с гемодинамикой ( $r = 0,39$   $p < 0,05$ ), показатели гемодинамики – с самооценкой психического состояния ( $r = 0,52$   $p < 0,05$ ), самооценка коррелирует с фрустрацией ( $0,62$   $p < 0,01$ ).

Большое количество показателей психомоторики коррелирует с личностной и реактивной тревожностью ( $r = 0,48$   $p < 0,05$ ), последние связаны с показателями внимания и памяти ( $r = 0,39$   $p < 0,05$ ).

$p < 0,05$ ). Показатели внимания и памяти коррелируют с характеристиками интеллекта ( $r = 0,81$   $p < 0,01$ ), которые связаны с чертами личности по Р.Кеттеллу ( $r = 0,69$   $p < 0,01$ ). Черты личности коррелируют с психодинамическими свойствами и мотивацией ( $r = 0,76$   $p < 0,01$ ). Типы и направленность фрустрации, черты личности и мотивация связаны с социально-психологическим статусом спортсменов ( $r = 0,47$   $p < 0,05$ ). Все обнаруженные нами корреляционные зависимости между изучаемыми характеристиками, описывающими относятся к категории структурных.

Итак, индивидуальность есть биопсихосоциальное образование, характеризующее целостностью, неделимостью, своеобразием качеств каждого отдельного человека, эффективностью деятельности. В каких-то видах деятельности могут доминировать индивидуальные и частично субъектные подструктуры индивидуальности (спорт: баскетбол - ростовые, морфологические характеристики и психомоторика) или субъектные и личностные подструктуры индивидуальности (политик: социальная активность – публичность, коммуникация, логика и интеллект). Но это не значит, что характеристики других подструктур индивидуальности могут отсутствовать. Просто выраженность зависит от особенностей деятельности индивидуальности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СЕКЦИЯ 3 :АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ГРУППЫ И СОЦИУМА**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ, РУКОВОДСТВО И УПРАВЛЕНИЕ КАДРОВОЙ БЕЗОПАСНОСТЬЮ - СЕМЬ УРОВНЕЙ ЗРЕЛОСТИ, НАДЕЖНОСТИ КАДРОВ**

В.И. Александров (Натаров), г. Санкт-Петербург.

#### **ORGANIZING, DIRECTING AND MANAGING PERSONNEL SECURITY-SEVEN LEVELS OF MATURITY, RELIABILITY TRAINING**

V.I. Aleksandrov, Saint Petersburg

Теоретической основой построения системы кадровой безопасности, проведенного исследования, является гипотеза Б.Г. Ананьева, что структура личности развивается по двум принципам одновременно – иерархическому и координационному (Б.Г. Ананьев, 1980). В нашей работе эта гипотеза использовалась для построения семи уровней надежности кадров на основе иерархии и, одновременно, координации организационной и корпоративных культур организации (В.И. Александров, 2009). Зрелость субъекта профессиональной деятельности, по нашей гипотезе, может проявляться, развиваться и диагностироваться на каждом из семи уровней обеспечения кадровой надежности.

Объектом исследования выступили более 50 организаций, в основном, компании и организации Северо-Западного региона РФ.

Предмет исследования – организация и управление кадровым обеспечением безопасности организации, организационная и корпоративная культура как система обеспечения кадровой безопасности организации (кадровые и социально-психологические аспекты информационной и экономической безопасности).

В исследовании приняли участие более 500 генеральных директоров. В процессе исследования выяснилось, что степень надежности кадров организации определяют четыре основных и три дополнительных фактора. Эти факторы рассматриваются в нашей работе как уровни надежности кадрового обеспечения систем безопасности и анализируются посредством таких понятий, как лояльность и благонадежность персонала, организации, группы, профессионального сообщества или социальных и общественных институтов общества и государства. Четыре основных фактора надежности кадров (В.И. Александров 2007; 2009) характеризуют зрелость системы обеспечения безопасности:

1. Надежность кадров на персональном уровне, что на профессиональном сленге служб безопасности называется «Защитой от дурака или диверсанта». Этот уровень кадровой надежности определяется, в основном, здоровьем человека на физическом, психологическом, социальном и мировоззренческом уровнях организации человека. Надежность кадров на этом уровне обеспечивается диагностикой и управлением мотивацией кадров.

2. Профессионализм кадров – профессиональная культура, этика сообщества и стандарты являются основой для диагностики, аттестации кадров на втором уровне надежности.

3. Уровень зрелости команды профессионалов в форме развития корпоративной культуры (КК) организации, что определяет внутри корпоративную лояльность кадров, которая проявляется как благонадежность персонала по отношению к первым лицам организации и к национальным интересам государства. Надежность кадров на этом уровне проявляется как государственно-национальный и внутрикорпоративный патриотизм – преданность национальным, общественным и внутрикорпоративным интересам организации и государства. Аттестация и управление кадровой надежностью на этом уровне происходит посредством диагностики и развития доверия кадров с помощью культивирования национальных обычаев, традиций, культуры.

4. Уровень развития организационной культуры (ОК) организации определяет благонадежность кадров с точки зрения государственных интересов, государственной безопасности. ОК рассматривается в нашей работе, как реализация нормативно-законодательной базы, законов государства на уровне конкретной организации, законопослушности кадров, что в целом является основой создания базы для развития благонадежности кадров и персонала организации как элементов системы государственной безопасности на уровне деятельности конкретной организации.

5. Уровень благонадежности и лояльности организации в целом, которые определяются миссией организации относительно интересов государства и общества; преданностью кадров этой миссии и благонадежностью первых лиц организации.

6. Уровень государственной безопасности, который определяется соответствием миссии организации и кадров интересам государства, как законопослушность кадров.

7. Уровень национальной безопасности, который определяется соответствием результатов деятельности организации национальным, патриотическим интересам государства и общества. Диагностика и управление на этом уровне осуществляется на основе национальной идеи страны.

Следует подчеркнуть, что каждый из семи уровней обеспечения кадровой безопасности качественно отличается от других и требует качественно различных средств для диагностики развития, организации и управления кадровой надежностью, которые были разработаны нами для диагностики, аттестации кадров, технологии развития и управления кадровой надежностью на каждом из семи уровней. Эти методы и технологии подробно изложены в нашей докторской диссертации, где корпоративная культура организации больше соотносится с правым, эмоциональным контуром регуляции поведения, с национальным менталитетом, с национальными обычаями, традициями и общественными, гражданскими институтами (управление мотивацией, «пряник» на основе первичных, природных потребностей человека (В.И. Александров, 2010).

Корпоративная культура, в контексте изложенного выше, является субъектом руководства, управления и основой вертикали власти «снизу» от персонала – власть команды. Организационная культура соотносится в нашем исследовании более с левым, рациональным («полушарием»), целенаправленным, социально обусловленным контуром регуляции поведения, нормативно – законодательной базой и интересами государства. Другими словами, организационная культура является объектом управления и основой вертикали власти «сверху».

Система организационно-корпоративной культуры обладает такими системными качествами, которые отсутствуют у элементов системы, что обеспечивает комплексное руководство как мотивацией персонала, так и управление организацией в целом.

Следует подчеркнуть, что в современных условиях динамичных перемен меняется парадигма, предмет и методы менеджмента. Как показывает анализ литературных источников (П. Друкер, 2006; В.И. Александров, 2011), что особенно ценно для экономической психологии, психологии бизнеса и менеджмента, – именно неадекватные представления менеджеров об изменениях в экономической, политической, юридической (правовой базе) реальностях и предмете менеджмента являются основным препятствием в развитии бизнеса и постановке эффективного менеджмента организации (В.И. Александров, 2008; 2009). Проблема неадекватности представлений у менеджеров о тех реальностях, на базе которых развивается бизнес или менеджмент особенно остро стоит для российской экономики, что определяет актуальность проведенного исследования проблемы эффективного управления человеческими ресурсами в системе обеспечения безопасности.

В наших исследованиях по проблемам аттестации первых лиц компании на (1) лояльность и благонадежность; (2) эффективность и результативность персонала; (3) эффективность и результативность руководство было выявлено, что организационное поведение и организационная культура являются проявлением целостного подхода к управлению человеческими ресурсами организации на основе нормативно – законодательной базы государства, определяющим благонадежность персонала и ценность компании относительно интересов государства (В.И. Александров, 2008; 2007).

Во-вторых, актуальность проблем психологии «зрелого» менеджмента определяется «субъективизацией и психологизацией экономики». Это проявляется в таких основных характеристиках современного экономического кризиса, которые характерны не для объекта, а субъекта экономической деятельности: отсутствие доверия между субъектами экономики, отсутствие уверенности, неопределенность и непредсказуемость развития кризиса как отсутствие возможности прогнозировать или управлять развитием событий, как внутри организации, так и вне.

В-третьих, основными экономическими категориями в условиях глобализации, информационного и постиндустриального общества становятся такие характеристики субъекта деятельности, как индивидуальное, общественное сознание (потребителя, производителя, клиента) и факторы поведения субъектов экономики. Например, состояние экономики США во многом определяет особенности развития кризиса в мировом масштабе.



Поэтому, в-четвертых, возрастает роль лидеров, руководителей, элит (политических, творческих, профессиональных и остальных) как субъектов развития мирового сообщества в целом. И, следовательно, система психологических наук выдвигается на первый план в условиях информационно-коммуникативного общества и экономики.

В целом, второй, третий и четвертый факторы определяют формирование корпоративной культуры организации, которая проявляется как лояльность, патриотизм, профессионализм персонала и основной ресурс организации (ресурсы персонала, группы, команды, профессиональных сообществ).

Благонадежность больше определяется в соотношении с организационной, информационной культурой компании и с законодательной базой государства, государственными интересами. А лояльность, в отличие от благонадежности, более соотносится с корпоративной культурой и общественными, гражданскими ценностями, национальными интересами, традициями, обычаями, национальной идеей (В.И. Александров, 2008). Во-вторых, лояльность больше соотносится с руководством, лидерством, а благонадежность более базируется на менеджменте, управлении. Или, другими словами, лояльность – на поощрении, мотивации персонала и внутренней дисциплине, ответственности, когда персонал выступает в качестве субъекта управления; а благонадежность – на контроле, страхе наказания, «слепой исполнительности», когда персонал выступает в качестве объекта управления.

В целом, лояльность и благонадежность персонала взаимно дополняют друг друга и образуют информационно-коммуникативную культуру компании, которая имеет 4 уровня зрелости и, соответственно, четыре степени лояльности и благонадежности персонала, которые соответственно проявляются как эффективность и результативность и, в целом, производительность организации и персонала. Четыре уровня зрелости информационно-коммуникативной культуры – «дикости», «невежества», «варварства», «цивилизации» (В.И. Александров, 2008). Все изложенное выше, что более детально исследовано в наших более ранних работах, превращает человека, посредством развития адаптивности, – в субъекта своей жизни в целом и в равной степени как по отношению к государству (организационная культура, профессиональная зрелость), так и по отношению к обществу (корпоративная культура, гражданская зрелость, патриотизм).

Поэтому зрелость и взаимодействие организационной (ОК) и корпоративной культур (КК) определяется нами как зрелость информационно-коммуникативной культуры организации, которая на основе и, одновременно (когда субъект и объект взаимодействия могут меняться местами, как операнд и оператор в работах Л.М. Веккера (2008)), в результате «аналитика – синтезирующего» взаимодействия между ОК и КК, определяет, соответственно результативность и эффективность организации в целом. Эффективность и результативность любого социального, государственного, экономического или общественного института, где есть группа людей, выполняющих определенную миссию по отношению к Обществу и Государству одновременно. Что соответствует обеспечению национальной и государственной безопасности на уровне деятельности персонала конкретной организации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

Д.В. Александров, Е.Л. Николаев, г. Чебоксары

## **CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HEALTH IN EDUCATIONAL AND MEDICAL STUFF**

D.V. Aleksandrov, E.L. Nikolaev, Cheboksary

Здоровье является одной из ключевых составляющих благополучия личности, одним из важных и значимых условий успешности профессиональной деятельности в любой сфере. Профессия врача напрямую связана с проблемами здоровья пациентов. Она отличается высокой степенью ответственности за поддержание здоровья окружающих. Педагоги связаны со здоровьем своих учеников опосредованно. Более важными для них являются показатели успеваемости и

поведения учеников. Тем не менее, состояние собственного здоровья для данных специалистов не является исключительно личным вопросом. Состояние их здоровья может быть не только образцом для подражания, но и свидетельством их профессиональной грамотности, личностной зрелости, гармонии и благополучия.

В данной работе представлены результаты психологического исследования клинико-психологических характеристик здоровья и его нарушений у испытуемых из группы педагогических и группы медицинских работников. На момент исследования все испытуемые могли быть отнесены к разряду «условно здоровых», т.к. не находились на амбулаторном или стационарном лечении, активно жалоб на состояние здоровья не предъявляли, занимались своей привычной профессиональной деятельностью – педагоги – преподаванием в школах, врачи – лечебным процессом в больницах.

Клинико-психологическое исследование состояния здоровья испытуемых проводилось при помощи специальных клинических шкал, которые используются для оценки общей удовлетворенности личности своим физическим и психическим состоянием в связи с наличием или отсутствием тех или иных нарушений здоровья, а также – для определения наличия и степени выраженности определенных психопатологических симптомов, определяющих актуальное для испытуемого психоэмоциональное состояние.

Использование Краткого опросника общей оценки статуса здоровья SF-36 помогло прояснить степень удовлетворенности испытуемых своим физическим и психосоциальным функционированием, по показателям чего можно опосредованно судить о психологической оценке ими собственного здоровья, что было взято за основу при изучении психологических характеристик состояния здоровья испытуемых.

При сравнении групп учителей и врачей по методике SF-36 между ними проявляются достоверные различия по большинству шкал. Максимально эти различия представлены по общему показателю здоровья, который у учителей значительно ниже, чем у врачей ( $p < 0,001$ ). Значимые различия, свидетельствующие о более плохом состоянии здоровья учителей, также определяются по показателям: жизнеспособности ( $p < 0,001$ ), влияния физического состояния на ролевое функционирование ( $p < 0,001$ ), интенсивности боли ( $p < 0,001$ ), самооценки психического здоровья ( $p < 0,001$ ), влияния эмоционального состояния на ролевое функционирование ( $p < 0,05$ ), социального функционирования ( $p < 0,05$ ).

Согласно полученным по методике SF-36 данным, около половины испытуемых (48,1%) имеет средний уровень состояния здоровья. Доля лиц с его низким и высоким уровнями одинакова и определяется у каждого четвертого соответственно. При этом состояние здоровья учителей и врачей различное. Доля лиц с низкими показателями здоровья у учителей примерно в два раза выше, чем среди врачей, и относится к каждому третьему. Среди врачей, напротив, 85% составляют лица со средним и высоким уровнем состояния здоровья.

Если изучить показатели остальных шкал методики SF-36, становится очевидным, что, в целом, более низкому уровню общего состояния здоровья испытуемых соответствуют достоверно более негативные показатели физического, социального и эмоционально-ролевого функционирования, их взаимосвязи с болевыми ощущениями, снижением жизнеспособности и самооценки психического здоровья ( $p < 0,05$ ). Исключением является влияние физического состояния на ролевое функционирование, которое больше проявляется при среднем, а не низком уровне здоровья ( $p < 0,001$ ).

Изучение показателей методики SF-36 у учителей с учетом уровня их здоровья дает следующую картину. При ухудшении состояния здоровья у учителей наблюдается, прежде всего, нарастание интенсивности боли ( $p < 0,001$ ), затем снижается жизнеспособность ( $p < 0,001$ ) и ухудшается психическое здоровье ( $p < 0,001$ ). При низком уровне здоровья влияние физического состояния на ролевое функционирование у учителей, напротив, возрастает ( $p < 0,001$ ), а максимальное снижение физического функционирования отмечается при более высоком уровне здоровья ( $p < 0,001$ ).

У врачей показатели методики SF-36 связаны с уровнем здоровья более жестко – более низкому уровню здоровья соответствует более негативный показатель шкалы методики и наоборот. Максимальные достоверные различия между подгруппами отмечены по шкалам физического функционирования, интенсивности боли, жизнеспособности, психического здоровья и влияния физического состояния на ролевое функционирование. Меньшая степень различий между подгруппам здоровья проявляется по шкалам влияния эмоционального состояния на ролевое функционирование и социального функционирования.

Раздельное изучение показателей методики SF-36 в подгруппах учителей и врачей с низким уровнем здоровья дало несколько неожиданные результаты. Несмотря на то, что общий средний уровень здоровья врачей оказался выше, чем у учителей, учителя с низким уровнем здоровья имеют более негативные показатели здоровья в сравнении с учителями. У врачей с низким уровнем здоровья оказались более сниженными уровни: физического функционирования ( $p < 0,001$ ), влияния физического состояния на ролевое функционирование ( $p < 0,001$ ), а также самооценки психического здоровья ( $p < 0,001$ ). По остальным шкалам, в том числе по шкале общего состояния здоровья (уже низкого), достоверных различий не наблюдалось.

Полученные по методике SF-36 результаты показали, что в целом, испытуемые учителя оценивают свое физическое и психическое здоровье более негативно, чем испытуемые врачи. Среди учителей также больше лиц с низким уровнем здоровья. В то же время, у врачей при достаточно низком уровне здоровья отмечается более четкое снижение общего физического благополучия, усиление его негативного влияния на повседневную, в том числе, профессиональную, деятельность. Также негативна и самооценка психического состояния испытуемыми врачами при невысоком уровне здоровья.

Получить более глубокие представления о психическом состоянии личности, наличии и выраженности у нее определенной психопатологической симптоматики можно при помощи Опросника выраженности психопатологической симптоматики SCL-90-R. Использование данной клинической шкалы в нашей работе вполне оправдано, поскольку она широко применяется в исследованиях как здоровых, так и больных с психическими нарушениями и соматическими заболеваниями (Тарабрина Н.В., 2001). Для сравнения испытуемых по данной методике со здоровой выборкой приводятся данные, полученные в Чувашии на здоровой популяции и рассматриваемые здесь в качестве нормативных (Николаев Е.Л., 2006).

Как свидетельствуют полученные результаты, исследуемые нами испытуемые, в целом, отличаются от нормативной группы по ряду показателей. Они характеризуются более высоким уровнем соматизации ( $p < 0,001$ ), депрессии ( $p < 0,001$ ), фобической тревожности ( $p < 0,001$ ) и более низкими показателями межличностной сенситивности ( $p < 0,001$ ) и психотизма ( $p < 0,001$ ), что лишним раз подтверждает наличие определенных особенностей в состоянии их психической сферы. В совокупности с результатами предыдущей клинико-психологической шкалы они могут указывать на наличие у испытуемых определенных нарушений здоровья, не достигающих уровня сформировавшихся психических расстройств.

Данные нарушения по-своему характеризуют группу учителей и группу врачей. У учителей в сравнении с нормой больше выражены симптомы соматизации ( $p < 0,001$ ), депрессии ( $p < 0,001$ ), фобической тревоги ( $p < 0,001$ ); у врачей меньше – симптомы межличностной сенситивности ( $p < 0,001$ ), симптомы паранойяльности ( $p < 0,05$ ) и психотизма ( $p < 0,05$ ). Симптомы обсессивной компульсивности и тревожности более выражены у учителей ( $p < 0,05$ ), и менее – у врачей ( $p < 0,001$  и  $p < 0,05$  соответственно).

Межгрупповые различия учителей и врачей по основным шкалам методики SCL-90-R заключаются в следующем: у испытуемых учителей часть психопатологических симптомов выражена ярче, чем в группе врачей. В порядке выраженности различий идут признаки соматизации ( $p < 0,001$ ), обсессивно-компульсивных нарушений ( $p < 0,001$ ), межличностной чувствительности ( $p < 0,001$ ), психотизма ( $p < 0,05$ ), фобической тревоги и паранойи ( $p < 0,05$ ).

С учетом уровней здоровья всех испытуемых различия между подгруппами выстраиваются в определенную последовательность, при которой низкому уровню здоровья соответствуют более высокие значения выраженности психопатологических симптомов: соматизации ( $p < 0,001$ ), тревожности ( $p < 0,001$ ), навязчивых проявлений ( $p < 0,001$ ), психотизма ( $p < 0,001$ ), фобической тревожности ( $p < 0,001$ ), враждебности ( $p < 0,001$ ), депрессии ( $p < 0,001$ ) и межличностной сенситивности ( $p < 0,001$ ).

Анализ показателей по основным шкалам методики SCL-90-R у учителей с учетом уровней здоровья показывает неоднозначные отличия. Достоверная разница между уровнями здоровья отмечена как благодаря высокой выраженности психопатологических симптомов при низком уровне здоровья (соматизации ( $p < 0,001$ ), навязчивых проявлений ( $p < 0,001$ ), тревожности ( $p < 0,001$ ), фобической тревожности ( $p < 0,001$ ) и психотизма ( $p < 0,001$ )), так и благодаря высоким показателям враждебности при высоком уровне здоровья ( $p < 0,001$ ) и низкому уровню межличностной сенситивности при среднем уровне здоровья ( $p < 0,05$ ). Таким образом, высокий уровень враждебности и низкий уровень межличностной чувствительности у учителей могут быть не связаны с состоянием их здоровья. Более однородная картина наблюдается у испытуемых

врачей. Здесь низкий уровень здоровья соответствует максимально высокой выраженности всех психопатологических симптомов в следующей последовательности: соматизации ( $p < 0,001$ ), тревожности ( $p < 0,001$ ), психотизма ( $p < 0,001$ ), межличностной чувствительности ( $p < 0,001$ ), обсессивно-компульсивных и паранойяльных симптомов ( $p < 0,001$ ), враждебности ( $p < 0,001$ ) и фобической тревожности ( $p < 0,01$ ). Соответственно, у врачей при среднем уровне здоровья отмечена средняя выраженность психопатологических симптомов, а при высоком уровне здоровья – минимальная выраженность психопатологических симптомов, что укладывается в общую логику прямой взаимосвязи общего состояния здоровья личности с ее психическим состоянием.

При низком уровне здоровья различия между учителями и врачами наблюдаются в достоверно большей выраженности у последних симптомов тревожности ( $p < 0,01$ ) и симптомов паранойяльности ( $p < 0,01$ ). Высокий уровень тревожности в поведении врачей проявляется такими признаками, как нервозность, напряженность, внутренняя дрожь. Могут быть периодические приступы беспокойства, доходящие до состояний паники. В когнитивной сфере преобладают ожидания опасности, эмоциональные состояния определяются доминированием ощущений страха, реальных и мнимых боязней. Могут присоединяться сомато-вегетативные признаки тревоги в виде потливости, покраснений, нарушений аппетита. Паранойяльные проявления здесь представляют собой особую направленность мышления в форме более высокой степени подозрительности, враждебности, недоверия окружающим, восприятия их как представляющих угрозу для спокойного и благополучного существования, опасений потери ощущений собственной значимости и независимости.

Дополнительные сведения о состоянии психической сферы личности и общего состояния здоровья испытуемых учителей и врачей можно получить из анализа дополнительных шкал методики SCL-90-R. Согласно этим шкалам, у учителей достоверно больше выражены такие симптомы как снижение аппетита ( $p < 0,001$ ), нарушение засыпания ( $p < 0,001$ ) и чувство вины ( $p < 0,001$ ). У врачей чаще встречаются мысли о смерти ( $p < 0,01$ ), что может быть связано либо с тем, что они в силу своей профессиональной деятельности ежедневно имеют отношение к жизни и смерти человека, либо с наличием собственных суицидальных размышлений.

При низком уровне здоровья испытуемых открываются новые подробности различий между группами учителей и врачей, определяемые при помощи дополнительных шкал методики SCL-90-R.

В этом случае учителей с низким уровнем здоровья характеризует полное отсутствие мыслей о смерти (высокий антисуицидальный барьер), более мягко выраженные признаки нарушений сна, наличие утренней бессонницы, которая совершенно не встречается у врачей. Для врачей с низким уровнем здоровья характерны мысли о смерти, а также нарушения сна в форме беспокойства, тревожного ( $p < 0,001$ ) и затрудненного засыпания ( $p < 0,05$ ). В обеих группах испытуемых одинаково часто встречается такой неблагоприятный признак нарушения пищевого поведения, как переедание ( $p = 1,0$ ).

Анализ общих индексов дистресса методики SCL-90-R в группах испытуемых показывает, что общий индекс тяжести у испытуемых не отличается от нормативных значений ( $p = 1,0$ ), а индекс симптоматического дистресса у испытуемых, в целом, достоверно ниже нормы ( $p < 0,001$ ). Единственное, что характеризует учителей, так это их большее число утвердительных ответов на пункты опросника ( $p < 0,001$ ), что может отражать большее разнообразие имеющихся у них психопатологических симптомов.

При сравнении показателей по общим индексам дистресса методики SCL-90-R у всех испытуемых в зависимости от уровня здоровья определяются достоверно более высокие значения общего индекса тяжести ( $p < 0,001$ ) и общего числа утвердительных ответов ( $p < 0,001$ ) при низком уровне здоровья и достоверно высокий индекс симптоматического дистресса ( $p < 0,001$ ) при среднем уровне здоровья.

Аналогичное сравнение в группе учителей дает достоверно более высокие значения общего индекса тяжести ( $p < 0,001$ ) и общего числа утвердительных ответов ( $p < 0,001$ ) при низком уровне здоровья и достоверно низкий индекс симптоматического дистресса ( $p < 0,05$ ) при высоком уровне здоровья. В группе врачей достоверно высокие значения всех индексов дистресса наблюдаются при низком уровне здоровья ( $p < 0,001$ ).

При сравнении общих индексов дистресса в группах с низким уровнем здоровья достоверно более высокий общий индекс тяжести ( $p < 0,01$ ) и индекс симптоматического дистресса ( $p < 0,001$ ) определяется в группе врачей, что обозначает их более высокий уровень психологического

неблагополучия за счет большего количества регистрируемых психопатологических симптомов и большей степени их выраженности.

Обобщая, можно сказать, что, в целом, данные, полученные по клинической шкале SCL-90-R, соотносятся с данными шкалы SF-36, когда более низкому уровню общего состояния здоровья соответствует большая выраженность психопатологических симптомов, а при высоком уровне здоровья отмечаются минимальные проявления симптомов психоэмоционального дистресса.

По результатам исследования испытуемых при помощи двух клинических шкал можно констатировать, что, в целом, по усредненным показателям уровень состояния здоровья учителей и врачей находится в пределах нормы. Однако по результатам оценки структуры и доли низких показателей использованных методик до трети всех испытуемых могут быть отнесены к группе с низким уровнем общего физического и психоэмоционального здоровья, низкими показателями жизнеспособности. При этом уровень здоровья учителей, в том числе по соматическим показателям, несколько ниже, чем у врачей. Самооценка своего здоровья также ниже у учителей, но у них сформирован устойчивый антисуицидальный барьер. Учителя вообще оценивают имеющиеся психопатологические симптомы более ярко, у врачей они выражены нерезко. Тем не менее, при сниженном уровне здоровья уровень дистресса и связанной с ним дезадаптации у врачей гораздо выше. Выявленная тенденция общего снижения потенциала здоровья в двух группах испытуемых может являться весомым фактором риска развития различных соматических и психоэмоциональных нарушений, что должны обязательно учитываться работодателями при организации профилактических мероприятий.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТА АГЕНТСТВА НЕДВИЖИМОСТИ**

Е.Г. Антипирович, г. Москва

## **OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL INTERACTION OF THE LAWYER OF AGENCY OF REAL ESTATE**

E.G. Antipirovich, Moscow

Профессиональное взаимодействие выступает одним из главных аспектов профессиональной деятельности юристов в любой правовой области. Профессиональное взаимодействие проявляется как в деятельности, так и в поведении, отношениях и общении. Субъектами профессионального взаимодействия юристов являются и юристы, их клиенты и партнеры из различных систем труда. От целесообразности, содержания, структуры и организации профессионального взаимодействия зависит эффективность профессиональной деятельности юристов в различных организациях и учреждениях социальной сферы, в том числе в агентствах недвижимости.

Не смотря на то, что для юристов агентств недвижимости профессиональное взаимодействие во многом обуславливает успешность их профессиональной деятельности, взаимоотношений и поведения, эта проблема в социальной психологии исследована недостаточно и здесь не выявлены возможности для оптимизации этого взаимодействия.

Решение проблемы оптимизации профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы во многом определяется от преодоления реальных противоречий. Основные из противоречий проявляются в следующем:

– между интенсивностью исследования проблем профессионального взаимодействия и недостаточной научной разработанностью вопроса выявления особенностей этого процесса у юристов агентства недвижимости;

– между необходимостью оптимизации процесса профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости и отсутствием программы оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости;

– между потребностью в индивидуальном подходе к каждому юристу агентства недвижимости и недостаточной научной разработанностью данного вопроса.

С учетом этих противоречий важно изучить сущность и особенности профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы, с учетом которых выявить возможности для его оптимизации.

В исследовании выявлены и раскрыты сущностные характеристики, содержание и социально-психологические особенности профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы. С социально-психологических позиций выявлены следующие сущностные характеристики профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости). Профессиональное взаимодействие юриста агентства недвижимости может быть оптимальным, если оно: 1) осуществляется в парадигме социально-психологического взаимодействия (совокупность принципов, способствующих выработке эффективного решения проблемных ситуаций в ходе процесса; «предвосхищающая» типология проблемных ситуаций переговорного процесса в соответствии с парадигмами взаимодействия; активная стратегия, определяющая доминирующую ориентацию взаимодействия в проблемной ситуации переговорного процесса; а также консолидация, сотрудничество и компромисс; условия и факторы взаимодействия в соответствии с целями консолидации); 2) является психологическим воздействием (как со стороны юриста, так и со стороны клиента и других участников переговорного процесса) со своими особенностями субъектом, объектом и процессом психологического воздействия, который, в свою очередь, многомерной системой включает стратегию, тактику, динамику, средства, механизмы, методы, формы, аргументацию и критерии эффективности воздействия; 3) выступает основной частью его профессиональной деятельности и профессионального общения, особенностями последнего представляются: конфликтный или бесконфликтный, позитивный характер общения, наличие множественности целей в каждом акте общения, специфика психических состояний участников общения, особое значение психологического контакта; 4) может предупредить искажения информации со стороны всех субъектов этого процесса; 5) является субъект-субъектным процессом; 6) не может быть построено без соучастников этого процесса: клиентов, руководителей агентства недвижимости, средств массовой информации (СМИ), социальных сетей, в том числе Internet; 7) должно быть построено с учетом особенностей поведения различных социальных и возрастных групп в современном мире; 8) зависит от подготовительного этапа, во время которого ведется тщательная подготовка и проверка документов.

На этой основе уточнено содержание понятия «профессиональное взаимодействие юрисконсульта социальной сферы», которое понимается как совместно выполняемая деятельность, в которой механизмом и условием ее осуществления выступает конкретное профессиональное взаимодействие юриста агентства недвижимости.

При изучении процесса профессионального взаимодействия обоснована модель оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости. Впервые аргументировано раскрыто ее содержание, показано, что в структуру данной модели входят следующие блоки: диагностический – отражает наличное состояние владения основами профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости): психологические критерии, показатели и уровни профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости); теоретический – выполняет обучающую функцию и формирует систему знаний юриста о профессиональном взаимодействии юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости); практический – формирование оптимального уровня овладения основами профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости), в том числе практическими умениями юриста: перцептивно-коммуникативной, аутопсихологической, профессионально-правовой, социально-психологической и языковой компетентности, в этом же блоке содержится комплексная программа оптимизации профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости).

Модель оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости используется в качестве метода проектирования и интеграции наличных, желательных и идеальных состояний, уровней, свойств и средств их достижения и в качестве средства описания объекта исследования. Разработанная модель направлена на изучение особенностей профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости не только в актуальном состоянии, но и в ходе оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости и понимается как совокупность отдельных элементов и механизмов

взаимозависимости всех составляющих (компонентов) профессионального взаимодействия. Разработанная модель учитывает также выделенные детерминанты данного процесса – условия и факторы оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости.

В исследовании обоснованы критерии, показатели и уровни оптимальности профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы, впервые получившие конкретное наполнение содержанием применительно к деятельности юриста агентства недвижимости. Для этих юристов оптимальность профессионального взаимодействия с использованием разработанной критериальной оценочной базы объективно и всесторонне оценено реальное взаимодействие, которое может проявляться на высоком, среднем и низком уровнях. Ориентируясь на критерии, показатели и уровни профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы раскрыты ресурсы и трудности его оптимизации.

Для выявления уровней профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости актуальны следующие критерии: перцептивно-коммуникативный, аутопсихологический, профессионально-правовой, социально-психологический, языковой. Данные критерии могут быть использованы для оценки и выявления различных уровней оптимальности профессионального взаимодействия юристов агентств недвижимости: с высоким (19,06% выборки), средним (49,5% выборки) и низким (31,44% выборки) уровнем профессионального взаимодействия юриста.

Экспериментально исследованы возможности разработанной модели оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, а также апробирована и внедрена комплексная программа оптимизации профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы. Программа объединила три подпрограммы, обеспечивающие его оптимизацию на разных уровнях его оптимальности: первая программа – «Совокупная подпрограмма оптимизации профессионального юриста агентства недвижимости» – обеспечивает его оптимизацию на низком уровне сформированности; вторая – «Узконаправленная подпрограмма оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости» – продолжает совершенствование процесса взаимодействия юристов со средним уровнем оптимальности; третья – «Саморазвивающаяся подпрограмма оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости» – направлена на оптимизацию изучаемого процесса у юристов с высоким уровнем оптимальности.

Показана динамика уровней профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости после внедрения указанной программы: в экспериментальной группе была отмечена тенденция к росту высокого (на 10,24% в % к экспериментальной группе) и среднего (на 10% в % к экспериментальной группе) уровней и, наоборот, к падению низкого (на 20,24 % в % к экспериментальной группе).

Для оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости ключевыми являются следующие детерминанты (условия и факторы) оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости. В качестве психологических факторов оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости выявлены следующие: объективный – образовательный – наличие специальной системы обучения (занятий, лекций, тренингов и др.), применяемых в системе развития профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости (содержит структурные элементы учебно-профессиональной системы – цель, научная и учебная информация, средства образовательной коммуникации, состав преподавателей, состав студентов, формирование оптимального уровня профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости как наличие определенных профессиональных знаний); объективно-субъективный – социальный (определяет статус юриста в микросреде, показатели его социальной адаптации, возраст, стаж работы в агентстве недвижимости, тип образования, содержание функциональных обязанностей, основные показатели эффективности работы как признание и оценивание в коллективе, организация и режим труда, смысложизненные ориентации, межличностные отношения со всеми субъектами профессионального общения); субъективный – психологическая готовность юриста к оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости (активность юриста как субъекта оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, ценностно-смысловое отношение к профессии и профессионализму деятельности, изучение и развитие профессиональных способностей к успешному выполнению действий в процессе профессионального взаимодействия, индивидуально-психологических свойств и особенностей коммуникаций, психологической защиты от коммуникативных ошибок и неудач),

мотивационная готовность юриста к самоизменениям в личностно-профессиональной деятельности, в том числе в профессиональном взаимодействии.

В рекомендациях по оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости входят следующие рекомендации по содержанию и способам получения новых знаний через социально-психологический тренинг профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости и по форме организации сопровождения процесса оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости в виде социально-психологической технологии оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости. Эти рекомендации предназначены юристам агентств недвижимости, их руководителям, менеджерам по работе с персоналом, психологам-консультантам и другим категориям профессионалов, стремящихся повысить уровень профессионального взаимодействия.

При изучении профессионального взаимодействия юристов разработаны научно-практические рекомендации по оптимизации профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы в процессе деятельности в агентстве недвижимости. Содержание авторских научно-практических рекомендаций по оптимизации профессионального взаимодействия юрисконсульта социальной сферы содержат социально-психологические требования по групповой и аутотренинговой организации работы юриста и агентства, условия привлечения потенциала социально-психологической технологии оптимизации профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости. В процессе эксперимента доказано, данный тренинг в сочетании с аутотренингом должен включать следующие блоки: осознание участниками актуальных личностных особенностей и возможностей для оптимизации отношения к себе, к своей личности; развитие участниками тренинга и аутотренинга ценности профессионального взаимодействия и возможностей его оптимизации как развитие личностно-профессионального потенциала для его оптимизацию в межличностных отношениях с коллегами, администрацией; эффективное формирование коммуникативной культуры и социально-перцептивной компетентности как основы оптимизации профессионального взаимодействия; осознание и активное развитие участниками тренинга и аутотренинга в процессе целевого развития, так и в процессе профессиональной деятельности и оптимизации отношения к этой системе; требования по системному привлечению потенциала технологии, в которой представлены пять блоков социально-психологических средств и методов: информационный, самообразовательный, мотивационно-личностный, креативно-практический и социально-организационный.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГУВД КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИУМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Э.А. Багаревский, г. Сочи

## **AKMEOLOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK OF EMPLOYEES OF THE MUNICIPAL DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT OF SOCIETY AT THE PRESENT STAGE**

E.A. Bagarevsky, Sochi

Технология (от греч. τέχνη — искусство, мастерство, умение; др.-греч. λόγος — мысль, причина; методика, способ производства) - комплекс организационных мер, операций и приемов, направленных на изготовление, обслуживание, ремонт и/или эксплуатацию изделия с номинальным качеством и оптимальными затратами, и обусловленных текущим уровнем развития науки, техники и общества в целом.

При этом: под термином изделие следует понимать любой конечный продукт труда (материальный, интеллектуальный, моральный, политический и т. п.); под термином номинальное качество следует понимать качество прогнозируемое или заранее заданное, например, оговоренное техническим заданием и согласованное техническим предложением; под термином оптимальные затраты следует понимать минимально возможные затраты не влекущие за собой



ухудшение условий труда, санитарных и экологических норм, норм технической и пожарной безопасности, сверхнормативный износ орудий труда, а также финансовых, экономических, политических и прочих рисков.

В промышленности и сельском хозяйстве описание технологии выполняется в документах, именуемых операционная карта технологического процесса (при подробном описании) или маршрутная карта (при кратком описании). В сценическом искусстве технология исполнения спектаклей, пьес, съемки кинофильмов, ... описывается сценарием. Применительно к политэкономии и экономике при изменении общественного мнения применяется термин Пи-Ар (от англ. PR — Public Relations — связь с широкой общественностью), зачастую неправильно воспринимаемый общественностью как рекламная/информационная акция. Применительно к политике с 70-х годов прошлого столетия установился термин дорожная карта (дословный перевод англоязычного термина Road map). Технологиями морального плана называются законы предков (чего делать нельзя или если делать, то что и как), правила поведения человека в обществе, кодекс чести, конституция (в цивилизованном обществе), понятия (в уголовном мире) и т. п.

В разговорной речи термин технология часто заменяют англоязычным словосочетанием Know How — Знайте Как.

Категория «технология» разработана достаточно четко и имеет большую историю в психологии и педагогике. Отечественные и зарубежные ученые уделяют большое внимание разработке педагогических технологий: В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, В.Д. Семенов, П.И. Третьяков, М.А. Чошанов и другие исследователи пришли к выводу о том, что использование педагогических технологий повышает эффективность педагогического процесса, позволяет оптимизировать учебный процесс путем программирования деятельности учителя и ученика. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Радченко, Л.Я. Зориной, В.В. Гузеева и др. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся: Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.

В ряде педагогических технологий используются отдельные элементы рефлексии: И.П. Иванов (технология развития творческих качеств личности), И.С. Якиманская (технология личностно-ориентированного, развивающего обучения), Г.К. Селевко (технология саморазвивающего обучения), В.С. Библер и С.Ю. Курганов («диалог культур»), К. Вазина (техническая организация саморазвития).

Под акмеологическими технологиями понимается практическая область акмеологии, в которой раскрываются способы, механизмы реализации акмеологических знаний, образованности, культуры субъекта деятельности как профессионала в процессе обучения, развития, деятельности. Механизмом акмеологических технологий выступает акмеологическое взаимодействие, которое направлено на развитие внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей личности. В.В. Атанасова описала концептуальные понятия акмеологического взаимодействия и предложила в качестве парадигм акмеологического взаимодействия и их основных проблемных ситуаций и стратегий, определяющие доминирующую ориентацию взаимодействия в проблемной ситуации следующие: согласие, конфликт и переговоры.

Согласие – при этом поведение людей подчиняется или является производным от базовых ожиданий партнеров по отношению друг к другу – взаимопонимание, общность определения ситуации, предмета и нормативных рамок взаимодействия, структура информационного обмена порождается свойственным парадигме стремлением к накоплению согласий и избеганию информации, обсуждение которой может нарушить достигнутое единство мнений, достижение цели согласия зависит от ролевой структуры команды или группы взаимодействующих субъектов, от использования специальных навыков, технологий и механизмов взаимодействия и не зависит от индивидуальных различий его участников, в проблемной ситуации парадигма согласия способствует снижению уровня социально-психологической напряженности у ее участников. В рамках парадигмы согласия используются две основные стратегии взаимодействия: консолидация и приспособление. Консолидация является конструктивным вариантом взаимодействия, направленным на такое решение проблемы, которое не разрушает согласие. Участники взаимодействия имеют совокупность общих ценностей, символов идентичности, стереотипов поведения, во имя поддержания которых они готовы отказаться от личных предпочтений и

желаний. Приспособление представляет собой вариант пассивной стратегии взаимодействия: участники не стремятся решить проблему, ограничиваются действиями, направленными на поддержание межличностных отношений или нейтральной позиции. Таким образом, стратегия согласия – это последовательное удержание в проблемной ситуации ранее сложившихся профессиональных и межличностных паттернов: попытка сохранить отношения симпатии и поддержки.

Конфликт относится к особой совокупности предпосылок, условий, факторов, которые обостряют проблемную ситуацию до состояния непереносимости и побуждения к активности, направленной против источника проблемы. Понятие «конфликт во взаимодействии» относится к активно-разрушительному его типу, при котором действия направляются на деструкцию препятствий и борьбу с теми, кто мешает реализации интересов его участников. В этом смысле понятие является обобщающим по отношению к ряду других, таких как «борьба», «конфронтация», «конкуренция» и т.п. Конфликтные отношения предполагают максимальную затрату усилий. При конфликтной парадигме взаимодействия в проблемной ситуации обычно применяется одна из двух базовых стратегий: борьба или уклонение. Борьба представляет собой вариант агрессивного взаимодействия, при котором каждый из участников занимает по отношению к другому активно-разрушительную позицию, предпочитает идти к разрешению проблемы собственным путем, не считаясь с интересами другого. Уклонение можно рассматривать как пассивный вариант поведения в рамках конфликтной парадигмы. Участники взаимодействия не сотрудничают и не соперничают ни с кем для выработки решения проблемы и часто просто отказываются от участия в ситуации.

Переговоры – детерминируется преобладающим стремлением сторон преодолеть проблемную ситуацию, не ожидая полного взаимного согласия на каждом из этапов решения проблемы. При этой парадигме можно ожидать постепенное и заметное продвижение на пути решения проблемы, что обусловлено выбором двух основных стратегий взаимодействия: сотрудничество и компромисс. Сотрудничество можно рассматривать как активный путь поведения: партнеры активно отстаивают свои интересы, стараются объединить усилия при их реализации. Эта стратегия наиболее эффективна, когда стороны имеют некоторые скрытые специфические для них нужды и источники неудовлетворенности. Их поведение в ходе переговоров позволяет определить их влияние на процесс решения проблемы, и партнеры получают возможность вместе искать новые альтернативы поведения или выработать взаимоприемлемые решения. Стратегия компромисса представляет собой менее глубокий вариант взаимодействия в парадигме переговоров. В этом случае стороны изначально готовы к уступкам в сфере реализации своих интересов. По ходу решения проблемы они понемногу идут на взаимные уступки, частично удовлетворяя свои желания, а частично выполняя чужие. При этом они не стремятся выявить скрытые нужды и интересы друг друга, удовлетворение которых могло бы сделать решение более полным. По сравнению с сотрудничеством компромисс достигается на более поверхностном уровне отношений между участниками взаимодействия. Компромисс обычно обеспечивает удачное отступление, если переговоры зашли в тупик. При несовместимости интересов он может стать последней возможностью прийти к минимально конструктивному решению.

Более рациональное использование выделенных парадигм при организации взаимодействия в проблемных ситуациях связано с их комбинированием в ходе решения, с организацией перехода от одной парадигмы к другой в соответствии со стадиями динамики процесса. В этом случае парадигмы приобретают тактическое значение, а стратегия складывается из их последовательной систематической организованной смены. Переговоры могут перейти в согласие или в конфликт. Конфликт может перейти в переговоры. Согласие может перейти в переговоры или конфликт.

Технологии включают целый комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний: психологических (эмоции, воля, восприятие, мышление, психическая регуляция), физиологических (функциональные состояния, индивидуальные различия), медицинских (психотерапия, психогигиена, психопрофилактика, психокоррекция), которые позволяют моделировать и развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевую культуру психической активности специалистов.

В своем исследовании мы выделяем следующие основные виды акмеологических технологий в деятельности работников МВД – гуманитарно-технологические (А.С. Гусева), субъективные (И.А. Вишняков), самопознания, саморазвития, самореализации (О.В. Москаленко).

Структура акмеологических технологий состоит из трех блоков: подготовительного (учет психических состояний субъектов, учет общих характерологических и эмоционально-волевых особенностей субъектов, учет мотивационно-потребностной сферы субъектов), собственно коммуникативный контакт (установление, осуществление и анализ коммуникативного контакта), разработка способов, приемов и методов коррекции и развития способностей с целью оптимизации процесса.

С позиций акмеологии данные технологии формируют у сотрудников МВД профессиональную компетентность, которая является. Сущностные характеристики, структура и содержание профессиональной компетентности работника МВД во многом определяются проекцией психологической компетентности, способностями личности, умениями осуществлять различные формы взаимодействия в профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность работника МВД рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности специалиста и способность (умения) осуществлять сложные профессиональные действия. Категория «профессиональная компетентность» означает высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами служебной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач.

Структура компетентности представляется в виде блоков ключевых компетенции (компетентностей) как их совокупности: перцептивно-коммуникативной, аутопсихологической, профессионально-правовой, социально-психологической и языковой компетентности

Внедрение эмпирической программы оптимизации процесса овладения акмеологическими технологиями работника МВД позволило выявить следующие психолого-акмеологические условия оптимизации данного процесса: ориентация специалиста на индивидуально-творческую самореализацию в профессиональной деятельности; предоставление специалистам максимально возможной самостоятельности, активности, инициативы, организация реального участия в коммуникативном процессе всех его участников; систематическое включение специалиста в повышение его квалификации с помощью акмеологических технологий, позволяющие организовать акмеологическое взаимодействие в профессиональной деятельности; формирование системы перцептивно-коммуникативных, аутопсихологических, профессионально-правовых, социально-психологических и языковых знаний, умений и навыков, составляющих основу профессиональной компетентности работников МВД; разработка и внедрение в практику повышения квалификации работников МВД дидактических основ акме-ориентированного развития личности; развитие рефлексии специалиста в ходе профессионального диалога с другими субъектами общения и становление активной позиции в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями профессиональной деятельности; максимальное обеспечение в ходе профессионального диалога субъектных позиций всех участников этого процесса; интеграция и дифференциация процесса обучения акмеологическим технологиям в системе повышения их квалификации, индивидуализация процесса обучения в системе повышения квалификации, способствующая построению акмеологических траекторий овладения акмеологическими технологиями.

Таким образом, акмеологические технологии в профессиональной деятельности сотрудников ГУВД могут позволить решить вопросы личностно-профессионального развития специалистов И. тем самым выступить как условие развития социума на современном этапе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э.А. Багаревский, г. Сочи; Д.И. Кечил, г. Кызыл

### AKMEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF MAINTENANCE OF OFFICE ACTIVITY

E.A. Bagarevsky, Sochi; D.I. Kechil, Kyzyl

Акмеологические технологии направлены на развитие внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей служащих. Они включают целый комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний, такие технологии приобретают акмеологическую основу (А.А. Деркач, Е.В. Селезнева). Так, психологический (эмоции, воля, восприятие, мышление, психическая регуляция), физиологический (функциональные состояния, индивидуальные различия), медицинский (психотерапия, психогигиена, психопрофилактика, психокоррекция) аспекты акмеологических технологий позволяют моделировать и развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевую культуру психической активности служащих. Социально-психологический, педагогический, управленческий, этический – коммуникативную и профессиональную культуру делового и межличностного общения, взаимодействия служащих. Экологический, правовой, социологический аспекты – социальную и морально-нравственную нормативность. Особенности акмеологических технологий обусловлены внутренней установкой субъекта на ее разработку и внедрение. Объектом технологизации становятся личностные зоны развития служащих, способы и средства жизнедеятельности, профессионального становления. В этих пределах пролегает путь самосовершенствования служащего: профессионализируется самосознание (О.В. Москаленко), определяются, дифференцируются самопознание и саморазвитие, актуализируется цель самоопределения, формируются способы самоорганизации.

Структура акмеологических технологий представлена матрицей, включающей подробное описание моментов, общих для их разработки: цель и задачи технологии; методологическую основу; принципы разработки; условия технологического процесса; анализ конкретной ситуации; характеристики субъекта и объекта технологии, особенности их взаимодействия; этапы, приемы (стратегические, тактические) достижения цели; способы прогнозирования результатов; внедрение. В основу типологизации акмеологических технологий положена стратегия и логика реализации личностных и профессиональных способностей госслужащих как субъектов деятельности с опорой на выявленные акмеологические закономерности.

Основная задача акмеологических технологий – сформировать и закрепить в самосознании служащих востребованную необходимость в самопознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное «Я». Развитие и самореализация служащего, его деятельность находятся под существенным влиянием «Я-концепции», важнейшей функцией которой является обеспечение внутренней гармонии и устойчивой адаптации поведения субъекта в социокультурной среде. Приобретая с помощью акмеологических технологий осознанную активную роль, служащий становится способным самостоятельно влиять на внешние условия социокультурной среды, жизненные и профессиональные цели, систему ожиданий и прогнозов относительно будущего, оценивать их достижения и тем самым влиять на собственную стратегию развития и самореализации.

Овладение акмеологическими технологиями актуализирует самооценку человеческой жизни, способствует наиболее полному раскрытию физической, социальной и духовной сущности каждого индивида. Акмеологические технологии самопознания, саморазвития и самореализации, посредством которых служащий развивается как субъект профессиональной деятельности, составляют технологическую основу его «Я-концепции». Реализация внутренних и внешних модальностей «Я-концепции» служащего осуществляется посредством инвентаризации, программирования, саморегуляции, самоутверждения. В результате служащий приобретает технологические способности к самооценке, самопрограммированию, самоорганизации, саморегуляции, самоутверждению и т.п. Технологические способности рассматриваются как реализованные способности.

Акмеологические технологии разрабатываются в рамках модели предмета акмеологии, отражающей переход от реального состояния, качества и уровня развития личности (и ее

профессионализма) к будущему идеальному. Данная модель включает интегральную характеристику наличного состояния и потенциала личности, алгоритмов и способов его развития, образа будущего состояния, ожидания контрольных механизмов и функционирования обратных связей. Исходя из данных положений, акмеологические технологии определяются как методы или способы личностно-профессионального развития до уровня профессионала.

Для успешного освоения служащими акмеологической технологии должны знать акмеологические закономерности, способы определения процедур и специальные методы изучения психофизиологических, психологических, социальных качеств и способностей служащих; пути адаптации, прогнозирования, диагностики потенциальных возможностей, сформировавшихся способностей, технологических умений и навыков. Прогнозирование результатов профессиональной деятельности служащего можно строить только тогда, когда есть явно выраженное подтверждение связи между личностными качествами, специальными знаниями и показателями реализации способностей, закрепленными технологическими навыками и умениями конструирования деятельности.

Мы предполагаем, что для более успешного обеспечения служебной деятельности необходимо использовать следующие акмеологические технологии.

Во-первых, это акмеологические технологии в процессе обучения. Акмеологические технологии обучения подразумевают интенсификацию процесса обучения, что основано на создании в учебном процессе психофизиологических условий для комплексной активизации резервных возможностей личности обучаемого, которые скрыты в обычной жизни и недоступны для использования из-за существующих психологических барьеров.

Во-вторых, это технологии игромоделирования (О.С. Анисимов). Технология игромоделирования – это технологическая форма игрового процесса и моделирования социокультурных явлений при фиксированности участвующих персонажей. Основу технологического оформления игропроцесса и моделирования составляет сценарий игры как проектное представление о динамике взаимодействия персонажей. Опираясь на представление, возникающее в ходе понимания сценария, придавая определенность ходу взаимодействия персонажей, в рамках критерия объектной каузальности, учитывая идею и сущностное основание сценария, а также возможности игроков (актеров), получающийся образ динамики взаимодействия переводят статус игрового проекта, реализуемого на сцене. Последовательность указанных переходов, с отслеживанием и регулированием действий по их осуществлению, после реконструкции, необходимой коррекции реконструированного содержания и придания ему нормативного статуса превращаются в материал для технологического оформления. После соответствующего оформления он превращается в технологию игромоделирования. Процесс моделирования в развивающих деловых играх (организационно-деятельностных играх) предполагает прохождение пути от знакомства с ситуацией принципиальных затруднений в той или иной организации, институте, системе деятельности до развивающей трансформации деятельности, ведущей к трансформации организационных структур и необходимости преобразования деловых способностей тех, кто включен в систему деятельности.

В-третьих, это технологии психоконсультирования (Г.И. Марасанов), направленные на консультирование управленческих кадров, служащих, руководителей как форма оказания помощи, в отношении содержания, процесса и/или структуры задачи или серии задач, стоящих перед организацией (объектом, которым управляет клиент). В этом процессе консультант сам не несет ответственности за выполнение конкретной управленческой (организационной) задачи, но помогает всем тем в организации клиента, кто обеспечивает это выполнение. Поскольку, основное проблемное поле руководителей, служащих, менеджеров связано с темой личностно-профессиональных достижений, психолог, занимающийся оказанием помощи таким клиентам, работает в пространстве психолого-акмеологического консультирования.

В-четвертых, это акмеологические технологии коррекционно-развивающего обучения как целенаправленная система профессиональных акмеологических действий, ориентированная на комплексное преодоление проблем обучаемых, восстановление резервов их личности и включение их в полноценный процесс развития с последующей успешной адаптацией в профессиональной среде.

В-пятых, это технологии развития аутопсихологической компетентности (Л.А. Степнова), которые предполагают разработку и внедрение технологического модуля формирования аутопсихологической компетентности, что означает следующее: данный модуль может быть положен в основу развивающих тренингов по различным направлениям, что с необходимостью

обеспечит эффективное формирование аутопсихологической компетентности. Алгоритм формирования аутопсихологической компетентности включает последовательную реализацию стадий: актуализации личностно-профессиональных проблем; формирования субъекта самопреобразующей деятельности; задания ориентировочной основы самопреобразующих действий; формирования операционально-технической составляющей самопреобразующей деятельности; перехода от внешних материализованных к внутренним психологическим действиям. На основании данного алгоритма была разработана типовая структура технологического модуля.

В-шестых, это технологии ресурсосбережения и технологии психофизических, психоэмоциональных и психосоциальных тренингов – как средства сбережения адаптационного ресурса человека (О.И. Жданов).

В-седьмых, это технологии оптимизации эмоциональной устойчивости (М.Ф. Секач). Как показывает анализ научных данных и практики служебной деятельности, со стрессом хорошо справляются служащие, обладающие достаточным уровнем профессиональной компетентности, высоким интеллектом, волей и эмоциональной стабильностью, владеющие эффективной технологией саморегуляции, позволяющей им существенно повышать свою способность к преодолению физических и психических нагрузок. Сущность психической устойчивости служащего и представляется как интегративное психическое образование, включающее интеллектуальные, эмоционально – волевые, и личностно – профессиональные качества, уровень развития и гармоничность проявления которых определяет способность служащего успешно выполнять функции профессиональной деятельности. В наиболее обобщенном плане ее характерные признаки образуют особую организацию существования служащего как целостной системы, которая обеспечивает максимально эффективное собственное развитие и деятельность.

Экстремальные ситуации, стрессы сопровождают служащего ежедневно, ежечасно. На полученную визуально или по другим каналам информацию в первую очередь реагирует эмоциональная компонента, включаются процессы гомеостатического реагирования. В дальнейшем эти процессы могут иметь уже и негативные последствия. Человек под воздействием негативных эмоций может принять неверное решение или не принять его вообще. Но высокий интеллект служащего, его профессиональная память и стиль поведения позволяют ему оценить ситуацию и представить ее не как катастрофу. Ему необходимо принять решение и воля, волевые качества этого профессионала, личности ставят последний штрих в принятии необходимого решения.

Важнейшей предпосылкой для оптимизации психической устойчивости персонала, а, следовательно, и профессиональной деятельности, считается активное использование современных эффективных психотехнологий. Причем, психотехнологий не только саморегуляции, но и технологий психолого-акмеологического сопровождения всего уклада труда. На основе полученных данных представляется важным определение концептуальных и процедурных основ психоло-акмеологического обеспечения труда в госструктурах, которое мы рассматриваем в качестве важного условия оптимизации психической устойчивости руководителя и укрепления его здоровья.

В-восьмых, успешная профессиональная деятельность служащих зависит от технологического оснащения психологической и акмеологической службы, которая ставит своей задачей – психологическое обеспечение служебной деятельности персонала. Технологии, применяемые в работе акмеологической службы можно разделить на два вида: диагностические инструментарины изучения личностно-профессионального развития и акмеразвивающие технологии. Диагностические инструментарины включают традиционные методы диагностики: наблюдение (включенное, опосредованное), позволяющее провести первичный анализ и оценку особенностей личностно-профессионального развития специалиста или особенностей коллектива, группы; экспертный опрос, беседа, позволяющие выявить проблемное психологическое поле деятельности специалиста. Особую значимость имеет психобиографический метод, использование которого дает возможность установить предопределенность особенностей личностно-профессионального развития и проблем такого развития. Наиболее часто применяемым является метод психологического тестирования, позволяющий получить данные на основе самооценки испытуемого. Данный метод имеет как позитивные, так и негативные стороны. Последнее в определенной степени снимается за счет использования батареи тестов, позволяющей оценить личность многоаспектно, а также перепроверить данные, полученные с помощью одного теста, данными другого. Развивающие акметехнологии также разнообразны. В основу отбора таких

технологий могут быть положены субъектно-профессиональные подструктуры личности: мотивационно-смысловая, эмоционально-чувственная, социально-перцептивная, когнитивная, организационно-коммуникативная, операционально-технологическая, антиципации, ауторегулятивная. Соответственно развивающие акметехнологии должны быть направлены на формирование дефицита параметров каждой подструктуры. Вместе с тем с учетом интегративности компонентов подструктур могут быть использованы комплексные акметехнологии, способствующие наряду с развитием, например, социально-перцептивной подструктуры, параметров когнитивной и операционально-технологической подструктур.

Таким образом, рассмотренные акмеологические технологии обеспечения служебной деятельности окажут большую помощь как в процессе личностно-профессионального развития персонала служебной деятельности, так и в эффективности их труда.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕФЕРЕНТНОГО ЛИДЕРА В ГРУППЕ ПОДРОСТКОВ**

В.Ю. Бедина, г. Тамбов

### **PERFORMANCE REFERENCE OF THE LEADER AMONG TEENS**

V.Yu. Bedina, Tambov

Референтный лидер – это индивид, воспринимаемый в подростковой группе как значимый в силу совокупности индивидуально-личностных свойств, обладающий ценностным статусом и стимулирующий подчинение, подражание и уподобление ему как эталону, с которым сопоставляются внешние характеристики, поступки и нравственные нормы.

Источниками влияния референтного лидера в подростковом возрасте могут быть такие признаки, как «сила», «количество» и «качество».

Сила – это интенсивность влияния лидера, обеспечивающая настоятельность и неоспоримость его требований, подчиняющая подростка лидирующему авторитету. Как правило, сила влияния обусловлена целостными личностными характеристиками референтного лидера.

Количество влияния как характеристика референтного лидера означает многообразие ситуационных форм воздействия на группу, которое представляют собой непрерывную цепь событий влияния и самоутверждения того лидера в подростковой среде.

Качество как признак влияния лидера определяется, прежде всего, ценностно-целевой направленностью и нравственным содержанием поступков референтного лидера, определяющих содержание деятельности подростковой группы.

Отметим, что характеристики силы, количества и качества в деятельности референтного лидера распространяются как на все поведение доминирующего индивида, так и на предсказуемые ситуации, а также чрезвычайные обстоятельства, неожиданно возникающие в подростковой среде.

Референтному лидеру в подростковой группе свойственны такие динамические характеристики, как прогнозирование, координация, инициатива, коммуникация, подавление, использование человеческих ресурсов, объединение, фокусирование, преодоление.

Прогнозирование динамически проявляется в совершенствовании процессов видения будущего, с детализацией общей картины, антиципации преимуществ и рисков.

Референтным лидерам в значительно большей степени, чем остальным членам группы, свойственна способность к прогнозированию. Это редкое качество, включающее в себя воображение, интуицию, способность к глубокому анализу. Для основной части группы характерен так называемый презентизм мышления – они не могут представить себе будущее и прошлое качественно отличным от настоящего.

Способность к прогнозированию в значительной степени зависит от степени развития таких характеристик личности как: склонность к задачам дивергентного типа, гибкость мышления, легкость генерирования идей, легкость ассоциирования. Интегральный характер данного личностного свойства позволяет считать его одним из основных признаков лидерства в подростковом возрасте.

Как отмечает А.В. Карпов, способность к прогнозированию состоит в умении лидера «заглянуть в будущее», предугадать развитие событий и в результате такого прогноза строить все управление не по типу реактивной (пассивной) стратегии, а на основе активно-прогностической («упреждающей») стратегии.

Если говорить о координации, как качестве, то отметим, что в динамике развития лидера наблюдается возрастающая способность регулировать усилия социальной группы, распределять обязанности, контролировать индивидуальный вклад и оценивать групповое целедостижение.

Наиболее очевидной для лидера, по мнению Ю.Н. Емельянова, является роль верховного координатора деятельности группы. Независимо от того, сам ли он разрабатывает основные направления деловой политики или они предписываются ему сверху, в круг его ответственности неизменно входит функция наблюдения за исполнением. Причем сущность административной функции заключается не в самостоятельном выполнении работы, а в предписании ее другим членам группы.

При этом в условиях конфликтов между членами группы лидер должен выступать как судья и утешитель одновременно, т.е. кого-то поощрять и кого-то наказывать. В связи с этим в руках лидера оказывается средство, благодаря которому он может уменьшать или поддерживать тенденцию к фракционизму внутри группы, в зависимости от того, каковы его личные планы.

Способность референтного лидера влиять на кого-то дает ему возможность использовать влияние собственного авторитета в конкретной группе и манипулировать их поведением.

В целом лидерские отношения отличает то, что окружающие признают лидера составной частью организации только тогда, когда он доказал свою компетентность и ценность. Для поддержания своей позиции и влияния лидер должен предоставлять им возможность удовлетворять свои потребности, которые не могут быть достигнуты по-другому. В ответ они удовлетворяют лидерскую потребность во влиянии и возвышении над ними, а также оказывают ему необходимую поддержку в достижении организационных целей. Тем самым развивается способность референтного лидера регулировать деятельность своей группы.

Инициатива референтного лидера приобретает по мере накопления опыта лидирования и заключается в демонстрации оригинального видения содержания и форм деятельности, воспринимаемого остальными членами группы как новые авторские идеи. Инициативность, как ведущую характеристику лидера, исследовали такие отечественные ученые, как Т.Е. Вежевич, А.В. Зорина, А.Н. Лутошкин, А.Л. Уманский, Л.И. Уманский и др.

Так, отечественный психолог Е.А. Аркин считал инициативу важнейшим качеством подросткового лидера, которое способствует объединению им в совместной деятельности. Инициатива способствует формированию ответственности и способности принимать на себя обязательства (А.С. Макаренко). Инициативность связывают с продуманностью (М.С. Говоров), со способностью быстро находить новые решения (Б.М. Теплов).

В современной психологии инициативность рассматривается как побуждение к новому, способность видеть и чувствовать новое, включающее в себя взаимодействие мотивационных, эмоциональных, волевых и других переменных, обеспечивающих состояние готовности и постоянство стремлений к процессу инициации (Л.Ю. Польская, Н.В. Тучак и др.).

Инициативные референтные лидеры используют благоприятные возможности – или сами их создают. Такой лидер, не колеблясь, нарушит или как минимум обойдет правила, если это необходимо для будущего, что способствует развитию референтного лидера как личности.

Коммуникация как качество референтного лидера представляет собой все более совершенное владение каналами общения, замыкание на себе коммуникационных процессов, выполнение роли источника информации и одновременно адресата передаваемых сообщений.

Коммуникация референтного лидера предполагает, по мнению Ю.Н. Емельянова, умение мотивировать, вдохновлять и убеждать. Все три проявления являются важнейшей составляющей лидерства и определяют различные методы воздействия на окружающих. При всей общности этих понятий каждое из них несет свой уникальный смысл. Умение мотивировать заключается в создании импульса, стимулирующего как самого себя (если мотивация направлена внутрь), так и других, если лидер мотивирует команду, группу, окружение.

Лидер умеет не только говорить сам, но и слушать. Лидер умеет подобрать тему, интересную собеседнику, заинтересовать его, и тогда рассказчика может оказаться сложно остановить. Парадокс состоит в том, что даже если в разговоре вы произнесли всего несколько реплик, у собеседника о вас может сложиться впечатление, как об очень разговорчивом, коммуникабельном человеке и, конечно, интересном собеседнике. Но для этого важно не только



слушать или делать вид, что слушаете, но и слышать, что говорит ваш собеседник. Ведь разговор можно поддерживать, используя только прием активного слушания, просто периодически кивая головой и употребляя такие междометия, как «ага», «угу», «да», «похоже», «согласен», или даже иногда дословно повторяя некоторые ключевые фразы.

Подавление как свойство лидера заключается в сдерживании посторонних инициатив, настороженном отношении к повышению социального статуса членов группы, пресечении попыток самовыдвижения и обеспечения доминирования собственных идей.

В рамках групповой динамики данное качество референтного лидера нередко тождественно такому явлению, как единомыслие членов группы. В целом единомыслие – это тенденция подавления лидером индивидуальных взглядов членов группы для утверждения личного мнения, видения перспективы, быстрого принятия решения. Даже в случае абсолютной правоты лидера это приводит к сокращению обсуждаемых альтернатив действия, формированию группового единомыслия, когда члены группы боятся высказывать личные мнения и в итоге возрастает вероятность посредственного решения. В случае же просчетов лидера – это чревато резким снижением продуктивности работы группы и принятием ошибочных решений. Поэтому задача лидера заключается в поддержании коллективного принятия решений, свободы дискуссии и поощрении оппонентов, предлагающих оригинальные варианты и пути действий.

Таким образом, в подростковом возрасте референтный лидер, выбирающий стратегией своих действий подавление, постоянно направлен только на совершенствование способов противодействия своим членам группы в попытках их самовыражения и самореализации, а не на их поддержку и развитие.

Использование человеческих ресурсов, рассматривается как важный показатель лидирующей личности, который может быть реализован как в индивидуальных интересах самого лидера, так и для группового целедостижения. По мере развития лидерской способности данное качество все больше приобретает коллективную направленность, причем динамика этого процесса зависит от общекультурных установок общества. Так в индивидуальноориентированных культурах проявляется парадоксально быстрое развитие способности использовать человеческие ресурсы в коллективных интересах.

Объединение как свойство лидера развивается в направлении его способности группировать участников вокруг реализации центральной идеи. При этом по мере совершенствования лидирующих функций выявляется растущая способность к выделению подзадач, структурированию коллектива на малые группы, выделение в них автономных лидеров и развитие группового лидерства.

Как отмечает Ю.Н. Емельянов, лидеры благодаря своей центральной позиции играют важную роль в формировании групповых целей, мировоззрения, а также в организации структуры и совместной деятельности членов группы.

Лидер часто принимает обязанности разработчика методов и средств, при помощи которых группа достигает целей. Эта функция может включать в себя как определение непосредственных шагов, так и разработку долгосрочных планов деятельности. Лидер мотивирует деятельность членов группы, проявляя к ним внимание, отмечая хорошую работу, подчеркивая важность гармонии внутригрупповых отношений; он остается доступным, учитывает предложения, исходящие от членов группы и привлекает их к участию в планировании и определении задач группы.

Естественно, история появления лидерства в каждой группе протекает по-разному. Референтный лидер, обладающий способностью объединять членов своей группы, развивается не только сам, но и создает условия для саморазвития, самосовершенствования и самовыражения членов группы.

Фокусирование как лидерское качество развивается как способность создать в коллективе идейную доминанту, т.е. главенствующую цель общей деятельности с входящими в нее задачами.

Отличие лидера от остальных членов группы состоит в том, что у него есть идея, видение общей цели. Он истинный проводник, то есть человек, который знает, куда надо двигаться всем, чтобы достигнуть желаемого. Если анализировать глубже, то лидер и создает эту самую цель и путь ее достижения. Таким образом, лидер – это член группы, который создает цель, которая становится общей для всех и ведет к ее достижению.

Общие цели референтного лидера и группы могут возникать самопроизвольно благодаря тому, что подростки длительное время находятся в одном пространстве (временный

общественный коллектив, класс, неформальная группа и т.д.). Часто они «обречены» сотрудничать ради создания нормальных «соседских» отношений.

Еще один вариант возникновения общих целей – искусственное их создание, привнесение извне, чем и занимается референтный лидер в подростковом возрасте. Создание таких целей – дело не простое, так как общие цели должны соотноситься с индивидуальными потребностями и целями людей, входящих в группу, должны обладать мощным побудительным потенциалом и должны быть действительно общими, чтобы на их основе можно было объединить их в «Мы». Сами подростки в состоянии породить немного: конкуренция с другим классом, объединение для противостояния какому-то учителю, общее увлечение.

Таким образом, способность референтного лидера выдвигать и сплачивать единомышленников вокруг единой значимой цели создает благоприятную почву для постоянного усложнения целей и разработки более продуктивных целедостигающих стратегий, что является залогом развития личности подростка.

Преодоление – есть особая лидерская способность выбора эффективных стратегий целедостижения в условиях возникающих интеллектуальных затруднений, нехватки ресурсов, внутренних и внешних помех, пассивного и активного сопротивления.

Потребность во влиятельном лидере особенно остро ощущается группой в тех случаях, когда на пути к достижению групповых целей возникает какое-либо препятствие или что-то угрожает группе извне, т.е. когда складывается сложная, критическая ситуация. В таких случаях всегда возникает недостаток согласованного понимания членами группы того, какие шаги следует предпринять, чтобы достигнуть целей или отразить опасность. Если при этом какой-либо индивид сумеет обеспечить достижение целей, или безопасность группы в силу своих личностных качеств (храбрости, умений, знаний, уверенности в себе и т.д.), тогда он вероятнее всего станет лидером данной группы.

Преодоление, как правило, соотносится с волей, предполагающей как раз способность преодолевать препятствия на своем пути, то, что помогает лидеру уверенно использовать свои стратегии в целедостижении.

Следовательно, обладание референтным лидером способностью преодолевать трудные социальные ситуации, обуславливает его профессиональный и личностный рост, благодаря постоянному поиску эффективных целедостигающих стратегий, способов, методов и средств преодоления возникающих проблем.

Таким образом, выделенные динамические качества референтного лидера в подростковом возрасте позволяют ему не только выполнять свои лидерские функции, роли, но и не терять лидирующие позиции на протяжении длительного времени, постоянно совершенствуясь, приобретая новые знания, опыт взаимоотношений, расширяя тем самым среду и характер влияния.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СФОРМИРОВАННОСТЬ СРЕДООБРАЗУЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ КАК ЭЛЕМЕНТ СРЕДООБРАЗУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА**

А.Н. Богатырев, г. Москва

## **FORMATION OF HABITAT-FORMING ACTION AS AN ELEMENT ENVIRONMENT- FORMING FUNCTIONS SPECIALIST**

A.N. Bogatyrev, Moscow

Существуют исследования (И.И. Пятибратова, Н.В. Соловьева), которые предполагают необходимость влияния средообразующих функций в отдельных профессиях. Например, в исследовании Пятибратовой И.И. доказано, что учитель малокомплектной сельской школы вырабатывает у себя подобные необходимые ему действия. Соловьева Н.В. утверждает, что профессиональное становление современного педагога проходит этап средоориентированного обучения, отражающего системное формирующее влияние предметно-социального и информационного компонентов социокультурной среды, помогающих ориентироваться на профессиональные задачи. При этом остается не востребуемым и неразвитым личностный компонент, в котором основная функциональная нагрузка принадлежит преподавателю.

Исходя из предложенных средообразующих действий, определим уровни сформированности средообразующих функций по следующим критериям:

- расширение круга взаимодействия с людьми на основе признака, выдвинутого Ю.М. Лотманом. Ю.М. Лотман заметил и назвал «изолированными кругами» проявления культурного человека: «Жизнь человека проходит разных изолированных кругах... Величина вашего круга определяется многими признаками: что вам любопытно, что вы знаете, что вас интересует и еще одним, очень важным, - что вам больно?... Когда больно от чужой боли – это и есть самый большой круг – круг культурного человека». Круг специалиста не может быть всеобъемлющим, но есть особая категория, для которой окружение определяет их миссию, смысл жизни;

- создание сложной, развитой структуры функциональной среды. Чем выше развитие среды, тем благоприятнее условия стабилизации в ней лиц с высокими культурными запросами, профессиональной компетентностью, привычками. Особенно чувствительны к состоянию социокультурной среды люди, сориентированные на творчество, как в профессиональной деятельности, так и в других сферах жизни. Представляется значимой способность к преобразованиям в соответствии с собственным уровнем развития. Если среда не устраивает человека и у него недостаточно сил для ее преобразования, субъект либо оставляет, либо замыкается в себе, сам обеспечивает себя информацией, сам определяет ценности культуры, выбирает партнеров по культурному обмену, используя культурный потенциал всего общества;

- критерий взаимозависимости, т.к. уровень развития среды будет определять стабилизирующая в ней личности с высокими культурными и научными запросами;

- способность удовлетворять общественно-значимые потребности или личностно-значимые, соответствующие социокультурным нормам;

- развивать свой культурный потенциал. Сфера приложения средообразующей функции относится к нематериальным элементам: ценностям культуры, носителями которой он является; созданной обществом системе культурного обслуживания, в которой он функционирует; формам и средствам культурного обмена и организации культурной деятельности; социальным алгоритмам, проектируемым им для включения в сложившуюся практику; образу жизни людей (особенно общения, поведения и типа мышления формирует учитель); нормативно-регулятивными средствами, поддерживаемыми школой;

- развитие мотивации средообразования;

- создание надежной синергетической операциональной системы, выводящей на новый уровень профессионального самосознания и профессиональной деятельности.

Проектирование действий, составляющих средообразующую функцию, может быть рассмотрено в трех плоскостях: как педагогическая система, как социокультурная среда, как акмеологическая система. С точки зрения создания педагогической системы у специалиста на всем пути профессионального становления формируются умения проектирования, психологической диагностики, рефлексии, подсистема действий, направленных на усвоение содержания образования, психолого-педагогических технологических действий. На оси социокультурной системы как дополняющие развиваются умения социокультурного обслуживания, донесения научной информации, сохранения традиций, влияния на образ жизни и ценностные стандарты личности. Соответственно, востребованными становятся наряду с обучением механизмы идентификации, инструктирования, подражания и др. акмеологическая составляющая в ситуации в ситуации формирования средообразующей функции направлена на самого педагога в его профессиональном развитии и зрелости, как результирующая движущая сила, определяющая индивидуальную траекторию. Обогащение деятельности средообразующей функцией является показателем высшей продуктивности.

Средообразующая функция отдельных личностей приводит к возникновению средообразующей функции организации как приоритетного условия развития.

Для того чтобы выжить и развиваться в современных условиях любая организация должна не только приспосабливаться к внешней среде путем адаптации своей внутренней структуры и поведения на рынке, но и активно формировать внешние условия своей деятельности, постоянно выявляя во внешней среде угрозы и потенциальные возможности. Это положение легло в основу стратегического управления, используемого передовыми фирмами в условиях высокой неопределенности внешней среды.

Выдвинутые нами уровни, складывающиеся из перечисленных показателей, определены как:

- репродуктивный;
- конструктивный;
- творческий.

При изучении курса «Акмеология» в Российском государственном социальном университете, студенты 6-го курса психологического факультета формировали среды посредством акмеологических технологий, но этому предшествовал диагностический этап, заполнялась открытая диагностическая анкета:

1. Дайте определение акмеологической технологии.
2. В чем Вы видите ее отличие от педагогической и психологической?
3. Как акмеологические технологии можно использовать преподавателям вузов и практиками-психологами? Актуальность средообразующей функции проявилась в ответе на первый вопрос.

Акмеологические технологии рассматриваются, прежде всего, в их диагностическом смысле: «Выявление того, каким образом или с помощью каких методов или способов осуществляется прогрессивное личностно-профессиональное развитие до уровня высокого профессионализма. Это совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности» (студентка М.).

«Акмеологическая технология – совокупность средств, направленных на раскрытие потенциала личности, развитие его свойств и качеств с целью достижения высоты совершенства» (студент В.).

«Совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития и профессионализма». (студент Ю.)

«Акмеологическая технология – это выявление того, каким образом или с помощью каких методов или способов, осуществлять прогрессивное личностно-профессиональное развитие, до уровня высокого профессионализма. Акмеологическая технология – это совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности». (студентка Х.)

«Акмеологическая технология – это выявление того, каким образом или с помощью каких методов или способов, возможность создать среду прогрессивного личностно-профессионального развития» (студентка В.).

Студентка А. дополняет определение собственными действиями специалиста: «Акмеологическая технология – это выявление и создание того арсенала, каким возможно (с помощью каких методов или способов) осуществлять прогрессивное личностно-профессиональное развитие до уровня высокого профессионализма. «Акмеологическая технология – это выявление процессов, форм, методов, с помощью которых сам специалист осуществляет прогрессивное личностно-профессиональное развитие до уровня высокого профессионализма» (студент Т.)

«Это процесс, в котором акмеолог применяет определенные методики, формы занятий, средства обучения для достижения клиентом высокого уровня» (студентка Д.).

Студентка Г. выработанное группой определение дополняет проектированием – личности, окружения, среды. Различие акмеологических, педагогических и психологических технологий, студенты видят в направленности: «Акмеологическое воздействие направлено на развитие личности или группы. Педагогическая технология направлена на передачу опыта. Психологическая технология направлена на изменение психических процессов и свойств личности» (студентка А.).

«Педагогика – интеллектуальное развитие. Психология – личностное развитие. Акмеология – личностно-профессиональное развитие в профессиональной среде» (студентка Д.).

«Акмеологические технологии отличаются тем, что они осуществляются в профессиональной деятельности и среде, в рамках которой она осуществляется или создается специалистом – профессиональной среде» (студент К.).

«Акмеологическое воздействие, являющееся основным в акмеологической технологии, направлено, прежде всего, на развитие личности, ее внутренней среды или группы как внешней среды, а также на влияние, вернее, взаимовлияние этих параметров (студентка Р.).

«От педагогических и психологических акмеологические технологии отличаются тем, что они осуществляются в рамках профессиональной деятельности, ее создания в образовательном процессе вуза и разнонаправленностью воздействия» (студентка В.).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ КАФЕДР ВУЗОВ СВОИМ ТРУДОМ**

М.С. Бойко, г. Минск, Беларусь

### **DISPLAYS OF SATISFACTION BY WORK OF UNIVERSITIES DEPARTMENTS EMPLOYEES**

M.S. Boiko, Minsk, Belarus

В трудовой деятельности человека проявляется материальная основа существования общества, а также личностные качества и способности самих субъектов труда. Как отмечает Ф.Н. Ильясов (1988), «удовлетворенность трудом является одним из важных показателей, характеризующих трудовую деятельность с точки зрения ее социальной эффективности». В настоящее время работа и карьера имеют для человека преимущественное значение наряду с личной жизнью, здоровьем и полноценным досугом. В связи с этим, удовлетворенность трудом выступает как социальная удовлетворенность, свидетельствующая о качестве жизни человека. Забота работодателя об удовлетворенности сотрудников их трудом свидетельствует о гуманизации производственного процесса и ориентации на повышение качества жизни персонала.

Согласно В.В. Адамчуку, О.В. Ромашову и М.Е. Сорокиной (1999), удовлетворенность трудом влияет на количественные и качественные результаты работы, срочность и точность выполнения заданий, обязательность в отношении других людей. Тесным образом проблема удовлетворенности трудом связана также с уровнем мотивации работника, его установками по отношению к выполняемой деятельности. Выделение сущности удовлетворенности трудом в коллективах кафедр вузов позволяет разработать научно обоснованную систему мотивации труда профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений.

Удовлетворенность трудом в современной психологической науке рассматривается в качестве интегративного показателя, отражающего благополучие/неблагополучие личности в трудовом коллективе. Можно выделить два основных подхода к операционализации сущности данного феномена: 1) глобальный и 2) многогранный. В рамках первого из них удовлетворенность трудом рассматривается как глобальное понятие, «психологическое обобщение всех нравящихся и не нравящихся аспектов работы» (Л. Джуэлл, 2001). Метод оценки сводится к получению ответа на вопрос, следующего содержания: «Насколько Вы удовлетворены своей работой?». Несмотря на значительную свободу для индивидуальной интерпретации (исходя из оплаты труда, психологического климата, режима работы и т.д.), такой подход к оценке проблемы удовлетворенности трудом был общепризнанным в течение длительного времени.

Второй подход фактически является альтернативой одномерного рассмотрения удовлетворенности трудом. В его рамках данный феномен выступает как многокомпонентное или многоаспектное понятие и предполагает выделение и изучение не только общего показателя удовлетворенности работой, но и отдельных его составляющих. Вопрос состоит лишь в выделении наиболее универсальных и значимых аспектов труда. В настоящее время в качестве основных компонентов трудовой деятельности разными авторами рассматриваются рабочая нагрузка, оплата труда, условия работы, взаимоотношения с сотрудниками и руководством, безопасность труда, статус и престиж работы и др. Несмотря на многочисленность выделенных аспектов труда, можно предположить, что в зависимости от содержания профессии набор основных компонентов трудовой деятельности, имеющих первостепенное значение для расчета показателя удовлетворенности трудом, может иметь свои качественные и количественные отличия. Именно с точки зрения многогранного подхода мы рассматриваем удовлетворенность сотрудников кафедр вузов своим трудом.

В настоящем исследовании приняли участие 36 преподавателей высших учебных заведений. В целом были изучены коллективы 3 кафедр психолого-педагогического профиля вузов.

Для изучения удовлетворенности сотрудников кафедр своим трудом был использован опросник «Интегральная удовлетворенность трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, 2002), позволяющий получить не только общий количественный показатель данного феномена, но и оценить его составляющие. Анализ взаимосвязи различных аспектов удовлетворенности трудом в коллективах кафедр вузов проводился посредством корреляционного анализа ( $r$ -Спирмена).

Полученные данные позволяют судить о том, что среди всех компонентов удовлетворенности трудом члены кафедр склонны в наибольшей степени испытывать интерес к содержанию своей профессиональной деятельности (86%). Второе по степени проявления место занимает удовлетворенность достижениями в работе (83%), что может свидетельствовать о сравнительно больших возможностях профессионального роста сотрудников кафедр вузов. В значительной степени преподаватели удовлетворены также взаимоотношениями с сотрудниками (78%), взаимоотношениями с руководством (75%) и условиями труда (67%).

В меньшей степени преподаватели высшей школы склонны отдавать предпочтение выполняемой работе, нежели высокому заработку (53%). Последнюю по степени выраженности позицию среди всех компонентов удовлетворенности трудом занимает уровень притязаний в профессиональной деятельности (33%), что может быть связано с высоким уровнем требований, предъявляемых к профессиональной квалификации и компетенции сотрудников кафедр высших учебных заведений. В наименьшей степени члены кафедр также склонны проявлять профессиональную ответственность (44%). Низкий уровень профессиональной ответственности означает, что в жизни работника часто бывают ситуации, когда ему не удается выполнить всю возложенную на него работу. На наш взгляд, одно из последних ранговых мест данного параметра может быть связано либо с большим объемом рабочей нагрузки преподавателей, либо с наличием у респондентов таких личностных характеристик, как необязательность, неорганизованность, недисциплинированность.

Представленные результаты в большинстве своем совпадают с данными, полученными Н.Н. Богданом и Е.А. Могилевкиным (2004). Так, авторы обнаружили, что наименьшую реализацию в профессиональных коллективах вуза получают мотивы, связанные с размером заработной платы, условиями труда и оценкой руководством. А такие мотивы, как «интерес к работе» и «хорошие взаимоотношения с коллегами» характеризуются высокой степенью реализации в коллективах кафедр. Относительно высокие оценки реализации данных мотивов исследователи объясняют фактором стабильности вузовских коллективов, несмотря на неудовлетворенность условиями работы и заработной платой. Расхождения существуют в отношении такого параметра, как возможность профессионального роста: в настоящем исследовании он занимает более высокую позицию по степени удовлетворенности, нежели в исследовании Н.Н. Богдана и Е.А. Могилевкина, что может быть связано с различиями в кадровой работе соответствующих вузов.

Результаты корреляционного анализа позволили установить наличие прямо пропорциональных статистически значимых взаимосвязей между интересом сотрудников кафедр к содержанию своей профессиональной деятельности и их удовлетворенностью достижениями в работе ( $r=0,35$  при  $p<0,05$ ), взаимоотношениями с коллегами ( $r=0,39$  при  $p<0,05$ ) и условиями труда ( $r=0,50$  при  $p\leq 0,01$ ), а также обратно пропорциональную связь интереса к работе и уровня притязаний в профессиональной деятельности ( $r=-0,37$  при  $p<0,05$ ). Таким образом, увеличение интереса к содержанию труда влечет за собой: 1) повышение уровня осознания членами кафедр своего профессионального роста; 2) оптимизацию взаимоотношений с коллегами; 3) снижение требовательности к условиям труда; 4) уменьшение притязаний в профессиональной деятельности. В свою очередь увеличение уровня удовлетворенности специалистов высшей школы достижениями в работе и создание условий для этого, налаживание позитивных межличностных отношений в коллективе, улучшение условий труда способствует повышению интереса членов кафедр к содержанию их профессиональной деятельности. Увеличение притязаний в профессиональной сфере сотрудников кафедр свидетельствует об уменьшении их интереса к выполняемой деятельности.

Кроме того, повышение уровня притязаний может повлечь за собой переход сотрудника кафедры на другое, более высоко оплачиваемое, место работы, о чем свидетельствует обратно пропорциональная взаимосвязь между уровнем притязаний и предпочтением выполняемой деятельности высокому заработку ( $r=-0,65$  при  $p<0,05$ ). В свою очередь, смена места работы из-за более высокого заработка может свидетельствовать о высоком уровне притязаний работника.

Прямо пропорционально взаимосвязаны удовлетворенность взаимоотношениями с руководством и достижениями в работе ( $r=0,37$  при  $p<0,05$ ), что позволяет судить, с одной стороны, о значимости характера складывающихся отношений с заведующим кафедрой для оценки сотрудником своего профессионального роста, с другой, о важной роли профессионального совершенствования членов кафедры в построении благоприятных отношений с руководителем.

Аналогичный предыдущим характер взаимосвязи имеет место между удовлетворенностью сотрудников кафедр взаимоотношениями с коллегами и показателями их удовлетворенности условиями труда ( $r=0,41$  при  $p<0,05$ ), а также взаимоотношениями с руководством ( $r=0,43$  при  $p<0,05$ ). Первая связь позволяет судить, с одной стороны, о характере межличностных отношений между членами кафедры как важной составляющей условий их профессиональной деятельности, с другой, о возможности оптимизации взаимоотношений между членами кафедры посредством улучшения условий труда. Вторая взаимосвязь обнаруживает главным образом опосредованность взаимоотношений сотрудника кафедры с заведующим характером его отношений с коллегами и наоборот.

И, наконец, прямо пропорциональные взаимосвязи обнаружены между пятью из восьми компонентами удовлетворенности трудом (интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, взаимоотношениями с коллегами и руководством, а также условиями труда) и общим показателем данного феномена ( $r=0,64$ ,  $r=0,53$ ,  $r=0,68$ ,  $r=0,55$ ,  $r=0,36$  соответственно при  $p<0,05$ ). Этот факт свидетельствует, прежде всего, о высокой релевантности соответствующих аспектов удовлетворенности трудом исходному теоретическому конструкту в профессиональных коллективах кафедр вузов, а также низкой значимости в данном контексте таких параметров, как уровень притязаний, профессиональная ответственность и предпочтение выполняемой деятельности высокому заработку.

Полученные нами данные свидетельствуют о приоритетных мотивах, удовлетворение которых определяет общую удовлетворенность сотрудников кафедр своим трудом. Отсутствие взаимосвязи между общей удовлетворенностью и предпочтением выполняемой деятельности высокому заработку может быть связано с объективно низким размером заработной платы работников высшей школы. В работах Н.Н. Богдана, Е.А. Могилевкина (2004) и Н.Д. Сорокиной (2004) данный параметр также отнесен к проблемной, с точки зрения соотношения значимости мотива и его реализации, области. Если, по степени значимости в этой области на первом месте стоит мотив «хорошие условия работы», то самый большой разрыв по критерию «важность мотива – реализация» отмечается именно для мотива «достойная заработная плата».

Таким образом, настоящее исследование выявило преимущественную релевантность по отношению к общему показателю удовлетворенности сотрудников кафедр своим трудом, таких параметров, как интерес к работе, удовлетворенность профессиональными достижениями, взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, а также условиями труда. Полученные результаты свидетельствуют также о низком уровне использования материальных средств стимулирования деятельности преподавателей высшей школы, а также о необходимости разумного снижения их рабочей нагрузки.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЖЕНСКОГО ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА**

Н.Г.Бондарь, Г.А.Думенко, г. Ставрополь

## **ROLE OF THE HEAD OF THE PERSON IN THE DEVELOPMENT OF WOMEN'S LABOR COLLECTIVE**

N.G. Cooper, G.A. Dumenko, Stavropol

Ключевым принципом организации производства в наиболее развитых странах на современном этапе техногенной цивилизации стал тезис «производительность от человека». Суть его в том, что в фокусе непрерывного внимания должен оставаться человек.

Глобальные процессы интеграции человечества и растущие темпы жизни в условиях урбанизации потребовали построения гибких систем управления. Их основу составляют интенсивные информационные процессы, охватывающие многообразные группы людей на разных уровнях самоорганизации общества как сложной макросистемы.

Руководители любого ранга начинают осознавать, что нельзя создать мобильную организацию, способную приблизиться к команде, пренебрегая знаниями о психологии человека и взаимодействиях людей в группе.

Группа, как психосоциальное образование, закономерно появляется по мере эволюционного развития природы и как этап в развитии человечества. В науке группа рассматривается как действительно самостоятельный феномен, не сводимый к индивидуальным движениям людей, но множество индивидов, которое характеризуется разделенностью элементами этого множества психологических отношений в определенном аспекте

Мера психологической общности определяет сплоченность группы – одну из основных характеристик уровня ее социально – психологического развития. Среди высокоразвитых малых групп особо выделяются коллективы. Психология развитого коллектива характеризуется тем, что деятельность, ради которой на практике занимается, имеет положительное значение для очень многих людей, не только для членов данного коллектива. В коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, взаимном уважении и т.п.

Деловые отношения возникают в связи с совместной работой или по ее поводу, а личные – как отношения, складывающиеся между людьми независимо от выполняемой работы.

Отношения в группах закономерно изменяются. Производственная группа в своем развитии проходит пять основных этапов, на каждом из которых приобретает и проявляет определенные качества и отношения: 1) номинальная группа; 2) группа-ассоциация; 3) группа – кооперация; 4) группа – автономия; 5) группа-коллектив.

Группам, достигшим уровня коллектива, присущи гармония личных, групповых и общественных интересов, инициатива и активность в достижении общественно-полезных целей. Однако, одну из ведущих ролей в развитии коллектива играет лидер, руководитель.

Отношения руководства и подчинения можно рассмотреть на примере лидерства. Человека, который стоит во главе группы, определяет основные направления ее деятельности и развития и влияет при этом на поведение ее членов, называют лидером. Лидеров отличают инициативность, энтузиазм, высокие вербальные способности, настойчивость в достижении поставленных целей и общительность. Кроме того, лидер, как правило, бывает честен, имеет высокий образовательный уровень и высокую самооценку.

Выделяют два типа лидеров (делового и социоэмоционального) и три стиля лидерства (авторитарный, демократический и попустительский). Лидеры авторитарного типа, как правило, относятся к разряду деловых лидеров, они управляют людьми с позиций теории Икс. Лидеры, склонные к попустительству, чаще бывают социоэмоционально ориентированными и придерживаются теории Игрек. Демократические лидеры занимают место где-то между этими крайними вариантами и придерживаются теории Зет. Роль лидера в группе зависит от стиля лидерства.

Среди объективных факторов, препятствующих успеху женщин-лидеров, называется лишение их доступа к информации, а также меньшая по сравнению с мужчинами возможность поучиться у менеджеров своего пола, занимающих более высокие должности, — считается, что процесс наставничества протекает успешнее при сходстве его участников. Но главное препятствие заключается в отношении окружающих.

Большинство лидеров умеют проявлять гибкость во взаимоотношениях с подчиненными. Одна из целей хорошего руководителя – улучшение качества работы, порученной его группе.

Нами было проведено эмпирическое исследование женского коллектива под руководством единственного мужчины (АОО «Хлебпром» г. Изобильный).

Оценка руководителя с позиций лидерства показала, что руководитель в данном женском коллективе воспринимается как «чужак», что вызывает настороженность и неприятие. Этому может служить несколько причин: руководитель – мужчина, причем единственный; руководитель был назначен со стороны, а не выбран из числа работающих и другие.

Изучение личностных свойств методом контент-анализа сочинений дало противоречивые результаты. В основном сотрудницы выделяли среди предпочитаемых такие свойства, как высокий интеллект, любознательность, ответственность, надежность, активность, энергичность, здравый смысл, общительность, понимание и уверенность в себе, знание своего дела, умение



наладить работу, перспектив и заработка, человеческое отношение к ним и видение в них женщины. Между тем, в разных ситуациях лидеры проявляют разные качества.

Исходя из портрета руководителя, полученного на основании сочинений, можно заключить, что многие сотрудницы считают своего начальника «мужланом», «грубияном», «самодовольным хамом» и т.д.

Основываясь на результатах бесед, наблюдении и сочинений, а также на теоретических положениях, мы попытались определить тип власти идеального и настоящего (реального) руководителя.

Сотрудницы женского коллектива предпочли бы, чтобы власть руководителя была основана или на поощрении (37,5 %), или на примере (22,5 %), или на экспертном мнении (40,0 %). Между тем в действительности власть реального руководителя является в представлении 27,5 % членов женского коллектива законной (традиционной) и у 72,5 % испытуемых основанной на принуждении.

В своей работе в зависимости от условий, целей, задач, индивидуальных особенностей подчиненных и своих особенностей, в зависимости от конкретной ситуации, руководитель должен применять различные стили руководства. Как правило, в обычных условиях наиболее эффективным оказывается демократическое руководство. В сложной критической ситуации, например, когда что-то угрожает организации, целесообразно использовать элементы авторитарного стиля. В производственных коллективах наименее эффективным оказывается либеральный стиль, а в научных – авторитарный.

Мнения женщин по предпочитаемому стилю руководства не являются единодушными: несколько преобладает демократический, а затем почти в равной степени авторитарный и либеральный стили. Что же касается реального руководства, то здесь сотрудницы оказались вполне единодушны, оценив стиль руководства как автократический.

Социально-психологическая самоаттестация группы испытуемых 40 женщин – сотрудниц АОО «Хлебпром», как коллектива, показала довольно низкие оценки по шкалам: ответственности, сплоченности, коллективизма и организованности. Средние оценки по шкалам: контактности и открытости. Высокие оценки по шкале информированности. Полученные результаты свидетельствуют о низком уровне развития трудового коллектива, а полученные средние и высокие оценки по шкалам открытости, информированности и контактности указывают на специфику женского трудового коллектива.

Таким образом, авторитарное руководство единственным мужчиной в коллективе, «пришедшим со стороны», приводит к неудовлетворенности подчиненных женщин своим руководителем и к низкому уровню развития производственного коллектива.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТИПОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ**

Н.Г.Бондарь, Г.А.Думенко, г. Ставрополь

## **PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TYPES OF ADMINISTRATIVE DECISIONS**

N.G. Cooper, G.A. Dumenko, Stavropol

В настоящее время понятие процесса управленческого решения достаточно неоднозначно, так как процессы управленческих решений являются наиболее сложным и развернутым типом процессов субъективного выбора в целом. Они синтезируют в себе основные характеристики индивидуальных и групповых решений, а поэтому максимально полно эксплицируют предмет психологической теории решений. Имеющиеся исследования представлены как частные концепции управленческих решений, такие как концепция «социального выбора» К. Эрроу, теория «ограниченной рациональности» Г. Саймона, «конфликтно – компромиссная» теория Б. Левинджера и Д. Шнайдера; «организационно – стилевая» теория В. Врума и У. Йетона, теория «опережающего управления» Л. Планкетта и Г. Хейла, «социотехническая концепция» Дж. Мейстера и многие другие. Таким образом, мы сталкиваемся с разнообразием в

представлении о процессе принятия решений в сфере управления, так как относительно каждой концепции возникают свои коррективы, которые неизбежно выражаются и в самом понятии принятия управленческих решений. Например, относительно теории «социального выбора» К. Эрроу, управленческое решение – это результат социального выбора, осуществляется в результате голосования. «Конфликтно – компромиссная» теория Б. Левинджера и Д. Шнайдера недалеко от концепции К. Эрроу, говоря об управленческом решении как о «уравновешивании» индивидуальных решений. Происходит так называемое «согласование интересов». В. Врум и У. Йетон относительно своей «организационно – стилевой» теории говорят о принятии управленческого решения как о результате воздействия таких факторов как стиль руководства, властные полномочия, социальная ответственность.

Однако все множество теорий иллюстрируют несколько подходов, которые отталкиваются от представления о принятии управленческого решения как: 1) о виде деятельности, протекающей в управляющей системе и связанной с подготовкой, нахождением, выбором и принятием определенных вариантов действий; 2) вариант воздействия управляющей системы на управляемую, формула воздействия. В этом смысле управленческое решение есть описание предполагаемых действий управляющей системы по отношению к управляемой; 3) это организационно-практическая деятельность руководителя в управляемой системе.

Управленческие решения не имеют и не могут иметь «самодостаточного» характера, а всегда выступают как средства, т.е. как образования обслуживающего, вспомогательного характера, всегда реализуются «для еще» – более общих задач деятельности, целей ее субъекта. Значит, и их ведущие детерминанты, основания их структурно-функциональной организации заложены не в них самих, а вне их – в структуре и содержании той системы, которую они обслуживают, регулируют, а потому – могут быть адекватно поняты лишь «в ней» и «через нее» – то есть деятельностно – опосредовано.

Следовательно, групповое принятие управленческого решения – это осуществляемая группой совместная деятельность, в результате которой осуществляется выбор из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информацией при решении общей для всех членов задачи, относительно всей организации в целом.

Несмотря на бесспорное существование стадийности процесса принятия управленческого решения, трудно сказать, что на практике все эти стадии сохраняются и строго соответствуют последовательности. А.В. Карпов указывает на существование другой закономерности принятия управленческого решения, заключающейся в том, что в общем случае стадии делятся не по типу интеграции инвариантной совокупности жестко и априорно предзаданных этапов, а по типу дифференциации исходно целостного и нерасчлененного образования лишь на те этапы, которые необходимы и достаточны для выработки и принятия решения в каждом конкретном случае. Следует так же указать еще и на тот факт, что процесс принятия управленческих решений функционирует подобно рефлекторному кольцу, только возврат к ранним стадиям может происходить практически на любом из этапов, в данном случае совсем не обязательно дожидаться реального результата.

Показательно, что процессуальная динамика управленческих решений, как свидетельствуют результаты исследований, подчиняется основным принципам системного генезиса, строится по ним (принципы неравномерности, гетерохронности, консолидации, нелинейности, взаимосодейственности и др.). Вместе с тем, наряду с ними большую и фактически определяющую роль играют и иные, описанные А.В. Карповым, принципы процессуальной организации.

Макропроцессуальный аспект изучения процессов принятия управленческого решения связан с раскрытием их соотношений с иными процессами группового и совместно – деятельностного функционирования (как инструментального, так и экспрессивного планов). Главным при этом, следует учитывать, что содержание процесса принятия управленческого решения не сводимо ко всем иным процессам как к аддитивной совокупности. Каждый из известных процессов и феноменов группового функционирования, включаясь в процессы выбора, определенным образом модифицируется. Например, процессы внушения, подражания, а частично даже заражения, комплексно и гипертрофированно предстают в выше описанном феномене «Groupthink» – в процессе «деформированного» группового мышления. Другой процесс – убеждение – чаще всего, по мнению А. В. Карпова, именно в процессах принятия управленческого решения как бы «свертывается», что приводит к ряду новых феноменологических следствий, в частности, к явлению гипорационализации аргументации, а далее к «соскальзыванию» на подчеркнута автократические стратегии выработки решения.

В процессе работы над данной проблемой нами было проведено эмпирическое исследование на базе Открытого Акционерного Общества «ХимЭкс» г. Невинномысска. Мы обследовали работников четырех отделов акционерного общества (всего 37 человек), с целью выявления взаимосвязи между результатом процесса управленческого решения и определенной социальной установкой. Мы использовали методику диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно – потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; методику В. Стефансона «Q – сортировка» диагностики основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе; методику диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса; методику определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева; схему наблюдения Р. Бейлза.

В административном отделе (10 человек) отсутствует какая-либо иерархическая соподчиненность, так как состав администрации – совет директоров в данном акционерном обществе. Необходимо сказать так же, что все наблюдаемые управленческие решения принимались в полном составе. Особенность работы с юридическим отделом (12 человек) в том, что управленческие решения принимались разными сотрудниками в зависимости от специфики поставленной задачи, что неизбежно приводило к образованию малых групп, специально для решения существующей проблемы. Количество участников в каждой из них было разное и каждый раз другое, однако это не помешало нам проследить влияние социальных установок на процесс принятия управленческого решения. В отделе финансового планирования (7 человек) и бухгалтерии (8 человек) все решения принимались всегда полным составом. Все отделы, кроме администрации, данного акционерного общества имеют внутри себя определенную иерархию, которая заключается в наличии начальника и его заместителя, в остальном – горизонтальная соподчиненность.

Исследование администрации показало, что большинство членов совета директоров имеют доминирующую установку на «власть» (60 %) – большей части исследуемой группы свойственно стремление к доминированию, подавлению, отстаиванию своей позиции как одной из наиболее удачной, некоторая самоуверенность, склонность принимать дерзкие решения, так же расчетливость и циничность. Можно предположить, что доминирующей социально-психологической установкой в отделе администрации является установка на «власть».

Анализ результатов по методике О.Ф. Потемкиной показал, что 20 % (два человека) всей группы имеют практически противоположные значения по степени выраженности всех изучаемых нами установок, а именно, по установкам на «свободу» и «труд» у них высокие показатели, а по степени выраженности социально-психологических установок на «власть», «деньги» у них относительно низкие показатели. Следовательно, их поведенческие тенденции нам необходимо определить в первую очередь, как меньшинства. Так же особый интерес для нас представляют 40 % членов группы, у которых степень выраженности социальных установок совпадает с групповыми показателями («власть» и «деньги»), и при этом наиболее ярко выражена, назовем их большинством.

Методика К. Томаса позволила выявить формы поведения в конфликтной ситуации, свойственные лидирующим личностям и наиболее присущие большинству, причем соперничество явно преобладает над сотрудничеством, в то время как избегание и приспособление наиболее свойственны тем, чьи установки имеют средние показатели по социальным установкам. Сопоставляя результаты по всем проведенным методикам, мы получили следующие результаты:

- в административном отделе преобладает социально-психологическая установка на «власть», которая свойственна членам группы с выраженными лидерскими характеристиками личности;
- те члены группы, чьи установки частично не совпадают с показателями большинства, занимают аутсайдерские позиции, демонстрируя уклонение и избегание конфликтов;
- члены группы, чьи установки прямо противоположны доминирующей социально-психологической установке группы, проявляют готовность к компромиссному поведению и сотрудничеству.

Следующий этап нашего исследования заключался в осуществлении наблюдения по схеме структурированного наблюдения Р. Бейлза за процессом принятия группового решения. Следует отметить, что нами использовались данные видеозаписи камер наблюдения, которые установлены в зале заседаний с целью соблюдения норм безопасности.

Первая ситуация наблюдения касалась принятия управленческого решения по инвестированию крупных денежных средств. Риск заключался в возможной потере денег

предприятия при неудачном исходе сделки, но в противном случае (отказе вложения средств) предприятие могло потерять предполагаемую прибыль, так как проценты с инвестиций предполагались достаточно высокие.

Вторая ситуация предполагала решение о крупной сделке (более 25 % активов акционерного общества). Риск имел подобную качественную составляющую первого решения.

В третьем случае принималось решение о купле-продаже акций (долей) других предприятий. Риск состоял в возможном падении курса акций и как следствие – потери большой суммы средств, в противном случае – потеря прибыли. Управленческое решение во всех трех ситуациях отличалось сдвигом к риску.

В результате наблюдения мы получили подтверждение ранее сделанным выводам. Сотрудники административного отдела с доминирующей установкой на «власть» демонстрировали стремление доминировать, в большей степени эмоциональность, чем самоконтроль, если их оспаривали – враждебность. Ведущими для них были проблемы оценивания и контроля. Представители меньшинства проявляли средние показатели по шкале доминирование – уступчивость, дружелюбие и были ориентированы на задачу. Ведущими для них были проблемы нахождения решений и интеграции. Сотрудники, имеющие средние показатели по установкам на «власть» и «деньги», показывали уступчивость, дружелюбие, эмоциональность. Ведущие проблемы – проблемы ориентации и проблемы преодоления напряженности.

Юридический отдел имеет начальника отдела и его заместителя, подотчетных совету директоров. Нами была проведена методика, определяющая стиль руководства, результаты которой позволили судить о степени соотношения группового решения и индивидуального в составе управленческого.

При этом необходимо учитывать особенность принятия управленческого решения в данном случае, которая состояла в том, что решения принимались по несколько другой схеме – под конкретную проблему, соответственно целям. В процессе принятия управленческого решения принимали участия специалисты разных сфер в юриспруденции – создавались малые группы внутри отдела на время принятия управленческого решения, однако иерархия оставалась той же – обязательно присутствовал начальник или его заместитель.

Например, первая проблема касалась вынесения решения на микроуровне (на уровне отдела) о предъявлении претензии о неуплате денежных средств предприятию. Риск данного решения состоял в том, что при неудачном исходе процесса предприятие теряло определенную сумму денежных средств, в противном же случае предприятие так же несло потери, но в гораздо меньших размерах. В процессе принятия решения относительно данной проблемы участвовали 7 человек, один из них – начальник отдела; двух других проблем – 5 человек с заместителем и полный состав. Негативные последствия двух других решаемых проблем – денежные штрафы. Стиль руководства начальника юридического отдела («деньги», «труд») с преобладанием попустительского компонента, его заместителя («свобода», «деньги») – демократический. Доминирующая групповая установка на «деньги» и на «власть». В первом и третьем случае итогом стало решение со сдвигом к риску, во втором – принятие рационального решения.

Отдел финансового планирования и бухгалтерии решали проблемы полным составом соответственно с авторитарным (на «власть») и демократическим («труд», «свобода») руководителем. Ведущие установки указанных отделов – на «власть» и «деньги» (финансового планирования), а также на «труд» и «деньги» (бухгалтерии). В первом итогом трех обсуждаемых проблем стали решения в более рискованном варианте, во втором – одно решение было рациональным, два других со сдвигом в сторону осторожности.

Подводя итоги, можно заключить, что доминирование в группе установки на «власть» приводит к рискованным управленческим решениям, в коллективах со слабой выраженностью данной установки преобладают «осторожные» и возможны рациональные управленческие решения. Таким образом, психологическими детерминантами, обуславливающими принятие определенного вида управленческого решения, являются: стиль руководства коллективом; специфика соподчиненности как его членов, так и руководящего звена; доминирующие установки в группе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО ПРАВОВЫЕ МЕХАНИЗМЫ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ РАБОТЫ В УВД**

Э.С. Будагов. г. Сочи

### **PSYCHOLOGICAL LEGAL MECHANISMS OF ANTICORRUPTION WORK IN THE DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS**

E.S. Budagov, Sochi

Проблема коррупции в современных условиях представляет угрозу национальной безопасности, так как коррумпированность государственных структур и должностных лиц, в том числе и в УВД, препятствуют развитию государственного управления, влечет дополнительные затраты как со стороны бизнеса и населения, так и со стороны государства. Поэтому, несмотря на наличие федеральных, ведомственных и региональных программ антикоррупционной борьбы еще недостаточно работ, относящихся к исследованию акмеологических и правовых механизмов антикоррупционной работы психолога в УВД

Антикоррупционная работа в УВД как одна из центральных проблем изучается чаще всего как проблема выявления коррумпированных сотрудников. В этих работах был сформулирован ряд признаков, по которым можно вычислить этих сотрудников.

Практика позволила выявить противоречия между:

- социальной потребностью в высоком уровне профилактической деятельности по коррупции сотрудников УВД и недостаточным уровнем психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД;

- потребностью в знании психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД и отсутствием данных знаний в системе подготовки и переподготовки сотрудников в УВД;

- необходимостью повышения уровня сформированности психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД у каждого сотрудника УВД и неразработанностью технологий, методов, средств данного процесса.

Это позволяет представить востребованность и актуальность исследуемой проблемы и показать важность изучения с позиций юридической психологии сущности и содержания психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД, возможностей их формирования в системе совершенствования профессионализма сотрудников УВД.

Рассмотрим более подробно как раскрывается механизм в психологии. Основной задачей психологической науки является изучение природы психики, ее механизмов и управляющих ею закономерностей. Именно через постижение сущностной природы психических явлений, их структурного устройства, внутренних механизмов их реализации, а также выявление законов и закономерностей, по которым они функционируют, и возможно всестороннее изучение любого социально-психологического явления, да и постижение сущности такого сложного природного феномена как психика вообще. Одним из главных элементов этого процесса является совокупность психологических механизмов, регулирующих реализацию психических явлений в пространственно-временной системе координат.

В психологии предпринимались небезуспешные попытки описания понятия «механизм» с точки зрения этой отрасли науки. Е.Л. Доценко, исследуя манипулятивное воздействие, отмечает, что психологические механизмы – это целостный набор психических состояний и процессов, реализующих движение к некоторому результату в соответствии со стандартной или часто встречающейся последовательностью. Более полное и точное, с нашей точки зрения, описание данного явления содержится в работах Л.И. Анциферовой, которая обозначает психологические механизмы как закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышается или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования. В.С. Агеев отмечает, что идея механизма, то есть некоторого более элементарного уровня анализа, к которому не сводима специфика более высокого уровня, но который способен выполнять здесь функцию средства, всегда была заманчива для психологического исследования. Шла ли речь о наследственных, инстинктивных механизмах человеческого поведения или же о психофизиологических механизмах сенсорных процессов, самая возможность объяснить нечто сложное, неуловимое, ускользающее через нечто

более простое, понятное, позволяющее себя зафиксировать, классифицировать, «квантифицировать» и т.д., естественно, казалась в высшей степени привлекательной и разумной. Можно приводить бесчисленное множество примеров подобного объяснения сложного через простое. Простое при этом чаще всего обозначалось термином «механизм», а сложное - тем содержательным феноменом, который получает объяснение, когда понятно действие механизма, лежащего в его основе.

Упрочению категории «механизм» в психологии способствовал целый класс явлений, традиционно называемые «психологические защиты», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности». Эти механизмы как бы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций.

А.В. Кириченко при исследовании акмеологического воздействия выделил следующие основные психологические механизмы его реализации в профессиональной деятельности. Целостный образ источника акмеологического воздействия, вступая в определенные отношения с актуальной мотивацией объекта Акмеологическое воздействие, имеющее иерархическое строение, может в принципе удовлетворить, не удовлетворить либо видоизменить (модифицировать) ее.

О.В. Москаленко рассмотрела механизм развития профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений через взаимосвязи индивидуальных, личностных и деятельностных характеристик руководителя, при этом механизм развития понимается как совокупность состояний и процессов, из которых складывается процесс развития руководителя.

Е.Б. Перелыгина под механизмами функционирования имиджа как интересубъектного взаимодействия понимает «всю совокупность явлений и процессов, посредством которых осуществляется создание, восприятие и существование продуктивного имиджа как образа субъекта, создаваемого в интересубъектном взаимодействии», выделяя социально-психологические механизмы функционирования имиджа как интересубъектного взаимодействия через взаимосвязи, с одной стороны, индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик субъекта имиджа, с другой стороны, социально-психологических характеристик его аудитории. Кроме того, были изучены социально-перцептивные, коммуникативные, организационно-управленческие, акмеологические механизмы формирования имиджа как интересубъектного взаимодействия.

Л.А. Степнова считает, что механизмами продуктивного развития аутопсихологической компетентности госслужащих являются социально-психологические, коммуникативные, психологические, когнитивные, педагогические, дидактические, креативные, собственно аутопсихологические, физиологические, организационные механизмы достижения человеком аутопсихологической компетентности на различных уровнях ее проявления (базовом, особенном, специальном).

В.Н. Марков доказал в своем исследовании, что реализация потенциала регулируется не одним механизмом, а целой их системой, которая включает различные типы механизмов, такие как врожденные и приобретенные, сложившиеся в индивидуальной и общественной практике, психофизиологические и психические, наиболее общие и специализированные. Исходя из иерархической структуры потенциала, включающей уровень биологический, психологический и личностный, В.Н. Марков выделил механизмы регуляции потенциала, привязанные к этим уровням.

Е.В. Селезнева предлагает понимать механизм скорее как движущую силу какого-либо процесса в отличие от того, что в психологической литературе, по ее мнению, понятие «механизм» используется чаще всего как синоним понятий «способ», «метод». Автор понимает механизмы развития акмеологической культуры личности как совокупность внутренних или внешних состояний личности, обеспечивающих формирование акмеологической культуры как структурно-системного образования и поступательное изменение ее уровня, при этом механизм является способом самоорганизации и саморегуляции. Были выделены экзистенциальные, когнитивные, креативные, аутопсихологические, социально-психологические и психолого-педагогические механизмы развития акмеологической культуры личности.

Таким образом, проблема механизмов активно освоена в психологии развития и в акмеологии и может быть решена и в процессе антикоррупционной работы в УВД.

В своем исследовании мы выявили следующие психолого-правовые механизмы антикоррупционной работы в УВД:

- карьерный, который понимается как самоопределение работника УВД в плане выбора карьеры: четкое определение выбор профессии и самоопределение, конгруэнтность этих факторов потребности специалисту состояться – это «альфа» и «омега» акмеологического развития;
- механизм развития профессионального самосознания;
- мотивационно-ценностный механизм;
- механизм оптимального профессионального взаимодействия специалиста УВД, который понимается как формирование высокого уровня профессионального взаимодействия, обладающего высоким и средним уровнем наблюдательности, психологической проницательности, идентификации, развития коммуникативных способностей; эргичности, социоцентрической мотивации, стенических эмоций и активного типа саморегуляции; балансу между «противоречиями» внутриличностного и профессионального характера, высоким адекватным уровнем притязания, самолюбия, самооценки, уровнем потребностей в ощущениях; низкой тревожности, чаще ситуационной; положительными состояниями самочувствия, активности и настроения, средними оценками межличностных отношений; высоким и средним уровнем профессионального самоутверждения и творческой самореализации в своей профессии; высоким уровнем развития рефлексии и процессов самости; прочности и осознанности социально-перцептивных понятий, основам профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, закономерностям и принципам современных социально-перцептивных технологий, приоритетных стратегий и условий социально-перцептивной деятельности, требованиям к подготовке и эффективному проведению разнообразных форм организации труда с помощью социальной перцепции, развитой наблюдательности при контактах с людьми; направленности внимания на партнеров по общению: перцептивной компетенции, высокими и средними оценками социальной деятельности (ориентированной на компоненты профессиональных способностей юристов - коммуникативно-воспитывающие, социально-перцептивные, мобилизационно-организаторские, практические, представительские и контрольно-обучающие); высокой и средней степенью осознания культурологических и лингвистических особенностей общения.

Эти механизмы не претендуют на полную и законченную систему психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД. Однако, данные механизмы можно сформировать у работников УВД, если будет создана модель формирования психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД, которая будет способствовать более эффективной деятельности по борьбе с коррупцией в органах УВД, если рассмотреть что, антикоррупционная работа в УВД будет представлена как комплексная система мер, учитывающая психолого-правовые механизмы антикоррупционной работы; организовать акмеолого-правовое развитие сотрудников УВД через формирование психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД; сконструирована и внедрена психолого-правовая программа оптимального внедрения психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПРАВОВЫХ МЕХАНИЗМОВ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮРИСТОВ**

Э.С. Будагов, г. Сочи, Е.Г. Антипинович, г. Москва

## **ROLE OF PSYCHOLOGICAL-LEGAL MECHANISMS OF ANTICORRUPTION WORK IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL INTERACTION OF LAWYERS**

E.S. Budagov, Sochi, E.G. Antipirovich, Moscow

Проблема коррупции в современных условиях представляет угрозу национальной безопасности, так как коррумпированность государственных структур и должностных лиц, в том числе и в УВД, препятствуют развитию государственного управления, влечет дополнительные затраты как со стороны бизнеса и населения, так и со стороны государства. Поэтому, несмотря на наличие федеральных, ведомственных и региональных программ антикоррупционной борьбы еще недостаточно работ, относящихся к исследованию акмеологических и правовых механизмов антикоррупционной работы психолога в УВД, которые в свою очередь, играют большую роль в развитии профессионального взаимодействия юристов.

Энциклопедическими словарями понятие «механизм» трактуется как 1) устройство для передачи и преобразования движения, представляющее собой систему тел (звеньев), в которой движение одного или нескольких тел (ведущих) вызывает вполне определенные движения остальных тел системы; 2) внутреннее устройство, система чего-нибудь; 3) совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо физическое, химическое, биологическое и т.п. явление. В психологии предпринимались небезуспешные попытки описания понятия «механизм» с точки зрения этой отрасли науки. Е.Л. Доценко, исследуя манипулятивное воздействие, отмечает, что психологические механизмы – это целостный набор психических состояний и процессов, реализующих движение к некоторому результату в соответствии со стандартной или часто встречающейся последовательностью. В качестве одного из путей акмеологического развития мы рекомендуем специалистам подумать и разработать свой карьерный путь, то есть в качестве одного из психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы в УВД мы выявили карьерный механизм.

Сегодня акмеология и психология карьеры накопили огромные данные. Во-первых, это факторы выбора карьеры. Четкое определение «выбор профессии» и «самоопределение», конгруэнтность этих факторов потребности специалисту состояться – это «альфа» и «омега» акмеологического развития, развития профессионального самосознания. Если происходит «расстыковка» в мотивационно-потребностной сфере профессионала, это и может выступить одной из предпосылок коррупционной деятельности. Так, развитие профессиональной карьеры личности, по нашему мнению, связано с развитием ее профессионального самосознания.

Известно, что карьерное восхождение ко все более высокому управленческому уровню (от специалиста к руководителю отдела, от руководителя отдела к руководителю всей организации) требует развития целого ряда способностей, умений и навыков, в частности, таких как: способность использовать более широкий спектр ролевых позиций (многообразие ролей, которые он может достоверно и искренне сыграть); умение выстраивать поведение соответствующее конкретной задаче или ситуации; настойчивость и последовательность в разрешении задач профессиональной деятельности.

Уровень развития данных способностей у работника напрямую связан со степенью выраженности его самооффективности в сфере деятельности. Применительно к сфере профессиональной карьеры высокая самооффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно к этому успеху и приводит. Выделение в качестве фокуса внимания исследователей самооффективности, локуса контроля, мотивации достижения и других личностных характеристик, а также ряда навыков и умений (например, самонаблюдения, самооценки), позволяет отказаться при исследовании карьеры от традиционного психометрического подхода.

Гораздо более важной представляется задача выявить наличие и степень развитости навыков и умений, обеспечивающих оптимальный выбор карьеры, нежели определить, какой именно тип работы и карьеры выбирает человек.

Не менее значимым показателем эффективного функционирования является, как правило, слабо учитываемый фактор «морального состояния» специалиста, под которым подразумевается уровень мотивации деятельности, в частности, мотивации к карьере. За последние годы произошло слишком много стремительных перемен, из-за которых специалисты порой теряют ориентиры. Наблюдается «широкая деморализация» и «демотивация» тех, кто работает, усугубленная ощущением ненужности и непривлекательности карьеры данного специалиста в глазах общественности. Хронически неудовлетворенной остается потребность в достижении и признании в соответствии с пирамидой потребностей А. Маслоу.

Во-вторых, это целый пласт понимания успешности карьеры. При анализе карьеры на личностном уровне основное внимание уделяется интерпретации успешности или не успешности карьеры самим человеком. Понятие успешности карьеры определить достаточно сложно, поскольку каждое определение – лишь одно из возможных. Общепринято рассматривать успех как достижение, получающее социальную оценку. Социум решает, можно ли считать успехом результаты усилий отдельных людей, групп или организаций (М.В. Сафонова, 1999). Успешность профессиональной деятельности Д. Сьюпер (D. Super, 1971) предлагает определять сочетанием объективных и субъективных критериев. При этом в качестве объективных критериев рассматриваются: стабильность работы; достигнутый статус в социопрофессиональной среде; доход, который приносит имеющаяся должность (определенное качество жизни). В качестве субъективного критерия выступает удовлетворенность жизненной ситуацией, субъективная оценка своих достижений.



Таким образом, карьерный механизм позволит изучить работникам УВД следующие проблемы карьерного роста: механизмы и критерии успешного карьерного продвижения; мотивационные феномены содержания карьеры личности; диагностика и развитие карьерной компетентности (Е.А. Могилевкин); создание авторских программ и технологий развития профессиональной карьеры личности (О.В. Москаленко); составление карьерограмм; планирование карьер; учет и предупреждение кризисов и демотивации профессиональной карьеры личности (А.К. Маркова, Д.Б. Волосевич). В свою очередь, это позволит предупредить коррупционную деятельность работников УВД.

Данный подход может быть внедрен в практику высшего профессионального юридического образования, в систему переподготовки и повышения квалификации сотрудников УВД и это станет основой развития профессионального взаимодействия юристов. Профессиональное взаимодействие юристов нами понимается как совместно выполняемая деятельность, в которой механизмом и условием ее осуществления выступает конкретное профессиональное взаимодействие юриста.

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященный состоянию проблемы профессионального взаимодействия показал, что категории общения и взаимодействия имеют большую историю исследования как в общетеоретическом плане, так и профессионально-практическом аспекте. Более того, эти категории применимы как в сфере социально-психологической, так и в общепсихологической, педагогической, возрастной психологии и акмеологии, а наибольший результат может достигнуть, только объединив усилия всех отраслей научного знания. Изучение профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости проводилось в нескольких направлениях. Во-первых, изучались в общем контексте, что понимается под общением. Во-вторых, многопланово и многосторонне рассмотрен анализ процесса профессионального взаимодействия как социально-психологического феномена. В-третьих, большое внимание уделялось социально-психологическому анализу профессиональной деятельности юристов.

В рамках первого направления было показано, что содержанием профессионального взаимодействия юриста социальной сферы (на примере деятельности юриста агентства недвижимости) выступает следующее: это совместно-взаимодействующая деятельность (по Л.И. Уманскому), «объектная» парадигма понимания психологического воздействия (по Г.А. Ковалеву), влияние совместной деятельности на межличностное общение (по Г.М. Андреевой), совместная деятельность (по А.Л. Журавлеву), которая предполагает поочередное воздействие партнеров общения друг на друга, что превращает линейную схему коммуникации в круговую, циклическую (вследствие этого можно говорить о наличии обратной связи между партнерами) (по Н.В. Казариновой).

Анализ содержания второго направления показал, что профессиональное взаимодействие имеет свои особенности в процессе профессионального общения или делового общения, которое, являясь предметно-целевой деятельностью, направлено на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности. Проблемы межличностного познания и взаимодействия разнообразно изучаются в общей, социальной, возрастной и педагогической психологии и акмеологии. В отечественной науке социально-психологическое развитие личности исследуется в трех основных направлениях. Первое из них восходит к научным школам В.Н. Мясищева и Б.Г. Ананьева и возглавляется А.А. Бодалевым, второе – к школам Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и осуществляется Г.М. Андреевой, А.В. Петровским, Л.А. Петровской, а третье – к С.Л. Рубинштейну и развивается как аспект социального познания и мышления К.А. Абульхановой, М.И. Володиной. В рамках третьего направления показано, что социально-психологический подход целесообразен при изучении особенностей профессиональной деятельности юриста. При этом показано, что профессиональная деятельность юриста связана с такими понятиями как «профессиональное взаимодействие», «профессиональное общение», «компетентность» и др. При этом обращено внимание на субъект и объект, содержание межличностного восприятия, психологическую характеристику «взаимодействия» субъекта и объекта и др. Выявление содержания профессионального взаимодействия юриста, его существенных характеристик позволило разработать и внедрить модель оптимизации профессионального взаимодействия юриста социальной сферы на примере юристов агентств недвижимости.

Профессиональное взаимодействие юристов может быть изучено с помощью следующих критериев и показателей:

– показателями перцептивно-коммуникативного критерия выступают: выраженность коммуникативных способностей, наличие неформальных отношений в деловом общении, наличие позитивных взаимопониманий с коллективом (группой), наличие способностей нахождения правильного тона во взаимоотношениях и индивидуального подхода к людям, наличие сочувствия, сопереживания, оказания помощи, способностей находить общий язык с разными людьми и при разных обстоятельствах и общаться с людьми, требовательности и настойчивости, самостоятельности и гибкости, постоянства, выражения требования в разной форме; уровень сформированности наблюдательности, психологической проницательности;

– показателями аутопсихологического критерия являются: соотношение «противоречий» внутриличностного и профессионального характера; уровень притязаний; потребность в поисках ощущений; уровень и соотношение личностной и ситуационной тревожности; личностные проявления тревоги; уровень самочувствия, активности и настроения; уровень сформированности процессов самости: жизненные установки, оценка субъектной успешности, удовлетворенности, рефлексия, самооценка, самопонимание, самоотношение, самопринятие, самообладание, самоактуализации и самореализации;

– показателями профессионально-правового критерия выступают: устойчивость, адекватность, качество и осознанность знаний по профессиональному взаимодействию юриста агентства недвижимости, степень влияния установки на способ решения задач с целью определения характера выработки и степени чувствительности испытуемого к установке, особенностей фиксации установки и наличия гибкости или ригидности мышления; уровень вербальной креативности; когнитивный поиск методов и форм развития профессиональных способностей; способность к усвоению профессионально значимой информации, способность интеллектуального прорабатывания социальных ситуаций личностно-профессионального развития;

– показателями социально-психологического критерия являются: сформированность взаимодействия юристов как субъектов общения и как степень включенности в развивающее профессиональное пространство, направленности на успех другого, склонности замечать в людях доброе, хорошее, реализации полисубъектных отношений, конгруэнтности личностного и профессионального в профессиональной деятельности; выраженность проявления интереса к деятельности, стремления работать так, чтобы избежать претензий со стороны коллектива (группы), проявления интереса к планированию деятельности коллектива (группы) и к организаторской стороне деятельности, к урегулированию взаимоотношений в коллективе (группе), к стимулированию деятельности членов коллектива (группы), к контролю за деятельностью членов коллектива (группы), важности результата и качества труда, дисциплинированности, важности инициативности и ответственности в деятельности, получения удовлетворение от своей работы, способностей к волевому и эмоциональному воздействию, ответственно выполнять любую работу и признавать ошибочность своих решений;

– показателями языкового критерия являются: степень осознания культурологических и лингвистических особенностей общения, в том числе особенностей речевого акта – средство выражения речевого акта (звук, письменный знак, жест); степень коммуникативности речевого акта (от коммуникативности до отсутствия коммуникативности); ориентированность речевого акта (есть ли ожидание ответа); количество участников речевого акта; контактность речевого акта.

Оптимизация профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости показала, что высокий уровень профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости ведет, прежде всего, к высокому и среднему уровню наблюдательности, психологической проницательностью, идентификации, развитию коммуникативных способностей; эргичности, социоцентрической мотивации, стенических эмоций и активного типа саморегуляции; балансу между «противоречиями» внутриличностного и профессионального характера, высокому адекватному уровню притязания, самолюбия, самооценки, уровню потребностей в ощущениях; низкой тревожности, чаще ситуационной; положительным состояниям самочувствия, активности и настроения, средним оценкам межличностных отношений; высокому и среднему уровню профессионального самоутверждения и творческой самореализации в своей профессии; высокому уровню развития рефлексии и процессов самости; прочности и осознанности социально-перцептивных понятий, основам профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости, закономерностям и принципам современных социально-перцептивных технологий, приоритетных стратегий и условий социально-перцептивной деятельности,

требованиям к подготовке и эффективному проведению разнообразных форм организации труда с помощью социальной перцепции, развитой наблюдательности при контактах с людьми; направленности внимания на партнеров по общению: перцептивной компетенции, высоким и средним оценкам социальной деятельности (ориентированной на компоненты профессиональных способностей юристов – коммуникативно-воспитывающие, социально-перцептивные, мобилизационно-организаторские, практические, представительские и контрольно-обучающие); высокой и средней степенью осознания культурологических и лингвистических особенностей общения.

Более того, развитие профессионального взаимодействия ведет к развитию социально-перцептивной компетентности, ее компонентов, высокого и среднего их уровня. Все это позволяет сделать вывод о том, что развитие профессионального взаимодействия юриста агентства недвижимости ведет к саморазвитию юристов, а не увеличению коррупции в их рядах.

Известно из статистики, что факты коррупции у юристов агентства недвижимости не были замечены, хотя основы для экономических преступлений имеются у юристов и этой сферы.

Поэтому это позволяет нам предположить, что развитие профессионального взаимодействия юриста, как и карьерный механизм, может быть взят за основу построения антикоррупционных механизмов работников УВД и модели формирования психолого-правовых механизмов антикоррупционной работы как один из способов борьбы с коррупцией в УВД.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Л.В. Верниенко, г. Нальчик

### **THE ACKMEOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL WORK OF EMPLOYEES OF CRIMINALLY EXECUTIVE SYSTEM**

L.V.Vernienko, Nalchik

На современном этапе развития уголовно-исполнительной системы в условиях приближения правовых норм к европейским стандартам и гуманизации и индивидуализации уголовных наказаний возрастает роль уголовно-исполнительных инспекций. Уголовно-исполнительные инспекции являются основным звеном пенитенциарной системы. Пенитенциарная (уголовно-исполнительная) система (от лат. Poenitentia - раскаяние) - государственный институт, ведающий исполнением уголовных наказаний, наложенных на граждан в соответствии с законом. Одним из важнейших направлений деятельности современной пенитенциарной системы по восстановлению социальной справедливости, наряду с карательной функцией, является профилактика рецидива преступлений.

Уголовно-исполнительные инспекции представляют собой важный социальный институт, поэтому первоочередной задачей является обеспечение высокого профессионального уровня сотрудников. От продуктивности профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) зависит эффективность исполнения наказаний альтернативных лишению свободы и профилактика рецидива преступлений среди осужденных. Решению данной проблемы препятствуют существующие противоречия. В условиях реформирования уголовно-исполнительной системы (УИС) остаются нерешенными противоречия между:

- потребностью исправительных учреждений в высококвалифицированных специалистах и недостаточной их профессиональной подготовкой.
- достаточно жесткими требованиями служебных отношений подчинения и властвования и необходимостью демократизации, гуманизации отношений в уголовно-исполнительной системе
- необходимостью специалистов быстро приспосабливаться к специфическим условиям исправительных учреждений и слабой разработанностью организационно-правовых и психолого-педагогических и акмеологических основ адаптации к новым условиям жизнедеятельности;
- современными высокими требованиями подготовленности к службе и уровнем развития личности специалистов.

Для разрешения указанных противоречий необходимо определить особенности профессиональной деятельности сотрудников УИИ на основе психолого-акмеологического подхода.

В логике психолого-акмеологического подхода профессиональная деятельность и личность рассматриваются как взаимосвязанные и взаимодействующие системы. Профессионализм выступает результатом взаимодействия двух систем: личности и профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная деятельность сотрудников УИИ должна рассматриваться как сложная система, включающая профессионализм личности и профессионализм деятельности.

Профессионализм деятельности – качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне продуктивности.

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста.

В акмеологических исследованиях отмечается, что профессионализм личности также должен включать в себя профессиональные стандарты, ориентирующие на высокое качество выполнения деятельности – «профессионал своего дела», систему нравственных норм регуляции поведения, делающих профессионалов в известной мере личностями исключительными. Таким образом, профессионализм накладывает на субъекта труда определенные жесткие обязательства, отражающие не только качество деятельности, но и влияющие на систему его отношений. Таким образом, профессионал всегда и во всем ограничен рамками высоких стандартов.

Как показывают исследования, уровень личностного и профессионального развития сотрудников УИС не в полной мере оправдывает ожидания Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России).

Профессиональное развитие сотрудника пенитенциарной системы определяется не только как продвижение по должностным ступеням, но и как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности.

Развитие профессионала представляется как процесс и результат системных преобразований развивающейся личности, включающий взаимосвязанные прогрессивные изменения профессионализма деятельности, профессионализма личности, нормативности деятельности и поведения, продуктивной Я-концепции.

Исследование закономерностей, условий и факторов личностно-профессионального развития должно базироваться также на всестороннем изучении самого объекта – личности сотрудника. Личностно-деловые качества – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики сотрудника, которые оказывают значительное влияние на эффективность профессиональной деятельности. Поэтому их часто называют психологически профессионально-важными. Это весьма сложные в психологическом отношении образования, зависящие от индивидуальных особенностей личности, ее характера, направленности, способностей.

Исследователями обращается особое внимание на то, в профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы значительная роль отводится дисциплинированному поведению, зависящему от направленности личности, особенностей характера, темперамента, способностей работника. Ввиду постоянной экстремальности деятельности, а иногда и ее повышения до «аварийных» пределов, огромная роль в успешном решении профессиональных задач принадлежит таким качествам, как длительная работоспособность, психическая выносливость, способность к длительному сосредоточению, переключаемость, быстрая ориентировка в новых условиях, способность работать при действии посторонних раздражителей. Неотъемлемым качеством сотрудника уголовно-исполнительной системы должна являться оперативность. Динамическая, постоянно изменяющаяся среда, в которой приходится действовать, требует от сотрудника, чтобы он в одних случаях поспевал за теми или иными событиями, в других – опережал их, упреждал их наступление. Одним из решающих факторов успешной деятельности является организованность, она включает в себя ряд психологических компонентов: выдержку, уверенность в себе, дисциплинированность, исполнительность, аккуратность. Уверенность – необходимое условие успешной служебной деятельности, она

способствует целеустремленности, концентрации внимания, систематичности и планомерности мышления, отвлечению от всего того, что могло бы ослабить усилия сотрудника.

Кроме того, в структуре профессиональной деятельности сотрудников УИС значительное место занимают взаимодействие с другими людьми и неизбежно связанные с ним различные формы делового общения, в том числе, умение разрешать конфликтные ситуации наиболее приемлемыми способами.

В соответствии с классификацией профессий по Е.А. Климову деятельность сотрудников пенитенциарной системы относится к типу «человек-человек». Профессии по обеспечению поддержки и управления разными социальными процессами требуют от их представителей нередко полярных качеств: умения быть требовательным и в то же время доброжелательным, внимательным; строго следовать этическим и правовым нормам и уметь быстро ориентироваться в неординарных ситуациях; строго соблюдать технологический регламент и быстро принимать решения в экстремальных ситуациях; собственным примером задавать и поддерживать нормы поведения и общения и решительно пресекать их нарушение. Профессии этого типа нередко предъявляют повышенные требования к здоровью, физической и психологической работоспособности человека. Им присущи сложные сочетания прямых и косвенных результатов труда, непосредственных и отдалённых во времени.

Служба в уголовно-исполнительной системе предъявляет высокие требования к нравственным качествам сотрудников, их численности, эмоциональной выдержке, терпимости, самообладанию, наличию социального иммунитета к влиянию криминальной субкультуры и других неблагоприятных факторов. Напряженный характер труда, отдаленность большинства исправительных учреждений от крупных экономических и культурных центров, относительно невысокий уровень заработной платы неблагоприятно сказываются на кадровой ситуации. Для того чтобы привлечь к службе в уголовно-исполнительной системе достойных работников, вызвать у них интерес к профессиональной деятельности, создать условия для их личностного роста, необходима не только традиционная кадровая работа, но и специалисты по человеческим отношениям – психологи, акмеологи.

В настоящее время в большинстве исправительных учреждений уже сложилась целостная система психологического обеспечения работы с персоналом. Она включает следующие направления: профессионально-психологический отбор кандидатов на службу и оказание помощи в адаптации новым сотрудникам; психологическую подготовку персонала; психологическое обеспечение работы с резервом кадров на выдвижение; мониторинг социально-психологического климата в коллективе, психологическое обеспечение отделов специального назначения.

Возможности оптимизации профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы увеличиваются при реализации акмеологического содержания:

- введение в процесс профессионального становления сотрудников понятия «акме» способствует развитию стремления к высшим профессиональным достижениям, развивается профессиональное творчество;

- программа ценностно-смысловой работы с кадрами (духовного развития, гражданского воспитания); формы отработки профессионально важных качеств (система тренингов); подготовка к работе в особых и экстремальных условиях, развитие аутопсихологической компетентности.

Акмеологическое сопровождение профессиональной деятельности сотрудников УИС рассматривается как целенаправленная работа, направленная на формирование профессиональных мотивов и интересов, навыков преодоления трудностей, повышение адаптационных возможностей человека, актуализацию личностного потенциала, развитие профессионализма. Опираясь на гуманные позиции, акмеологическое сопровождение отвечает намеченным целям, динамичным изменениям социума и обеспечивает решение класса профессиональных задач.

Специфика деятельности сотрудников УИС – повышенная ответственность, экстремальность, необходимость вступать во взаимодействие с подозреваемыми, обвиняемыми и осужденными – содержит в себе элементы отрицательного воздействия на личность. Целенаправленное акмеологическое сопровождение, оптимизация социально-психологического климата, создание благоприятных взаимоотношений в коллективе позволяют в какой-то мере снижать действие этих отрицательных факторов.

Данная работа может проводиться через психологическую службу ФСИН, которая в данном случае приобретает характер психолого-акмеологической службы, в работу которой органично вписываются направления кадровой работы, практикуемые в системе ФСИН РФ: личное поручительство за кандидата опытного работника и наставничество.

Все обозначенные направления акмеологического сопровождения:

- а) оптимизируют профессиональную подготовку сотрудников пенитенциарной системы;
- б) укрепляют духовно-нравственные и правовые основания деятельности;
- в) развивают профессиональную компетентность сотрудников;
- г) развивают профессионально-пенитенциарную направленность сотрудников.

Профессионально-пенитенциарная направленность личности сотрудников – решающий признак пригодности к профессии сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Профессионально-пенитенциарная направленность личности сотрудников представляет собой системное образование, включающее когнитивный, эмоциональный, организаторский, коммуникативный и поведенческий компоненты, которые функционируют во взаимодействии друг с другом. Она определяется через следующие критерии и показатели:

- когнитивный – отражает состояние всей системы профессионально значимых знаний о профессии, которая является мотивационной базой поведения сотрудников пенитенциарной системы. Основные показатели данного критерия: осведомленность о профессии, осознание общественной и государственной значимости избранной профессии, профессиональный план;

- эмоциональный – отражает особенности эмоциональной сферы сотрудников, которая формируется в процессе развития личности и становится мотивационной базой ее поведения. Содержит три показателя: профессиональные интересы, профессиональные склонности, удовлетворенность профессией;

- организаторский – отражает способности к организаторской деятельности, перспективному планированию, самоорганизации собственной деятельности и поведения;

- коммуникативный – отражает умения устанавливать целесообразные взаимоотношения;

- поведенческий – выступает внешним критерием оценки уровня развития профессионально-пенитенциарной направленности личности сотрудников в контексте основных видов их деятельности. Содержит один показатель: профессиональную ответственность поведения.

Указанные критерии и показатели профессионально-пенитенциарной направленности являются основанием для развития профессионализма сотрудников пенитенциарной системы.

Таким образом, возможности оптимизации профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы увеличиваются при введении в нее акмеологического содержания.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

К.В. Габеев, г. Владикавказ

## **THE PROSPECTS OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY**

K.V. Gabeev, Vladikavkaz

В настоящее время в нашей стране продолжается период активных социально-экономических перемен, что вызывает изменения и в системе высшего профессионального образования. Одной из ведущих задач современного высшего образования является создание условий для профессионального самоопределения, способствующего эффективному становлению будущего специалиста, обеспечивающего раскрытие его творческого потенциала и самореализацию в обществе. Решение данной задачи связано с необходимостью формирования у будущих специалистов, и в частности, у психологов адекватных, приближенных к реальности представлений о будущей профессии и способности найти в нем свое место, максимально соответствующее их личностным особенностям. Современное высшее профессиональное образование – это не только и не столько овладение студентами системой знаний и способами деятельности, сколько развитие личностного опыта, позволяющего им осмыслить возникающее на пути внутриличностные конфликты и кризисы профессионального развития.

Развитие современной России характеризуется радикальными изменениями основных сфер нашего общества. Социально-экономические реформы 80-90-х гг. XX века привели к резкому расслоению населения, трансформировались ценностные ориентации, изменили структуру рынка труда.

Еще Эрих Фромм отмечал, что отношения между отдельными индивидуумами, социальными слоями и группами уже давно пропитаны смертельной болезнью – рыночными отношениями. В настоящее время принцип «накопительной» ориентации почти изжит в обществе. Его место заняла ориентация «рыночная», основными свойствами которой являются борьба за власть, престиж и статус. Личность такой ориентации начинает воспринимать себя как товар, вещь, которую необходимо выгодно и быстро реализовать в обществе. Появляется «рынок личностей», который ничем не отличается от товарного, так как личности выступают на нем в роли товаров и продавцов самих себя. Главная цель – правильно себя презентовать, ведь от этого зависит, как быстро тебя купят и на каких условиях. С этого момента развивается дихотомия личности, так как она начинает воспринимать себя и в роли продавца, и в роли товара одновременно. На почве этого происходит самоотчуждение, потому что индивид прячет свои человеческие качества, свою реальную природу, «сущность» в угоду выгодной реализации себя на рынке. Его сущность больше никого не интересует. Становится необходимым переделывать себя, подстраиваясь под спрос, стирать свою самоидентичность. В этом заключены корни внутрличностного конфликта, когда увеличивается зазор между тем, как индивид видит себя, свои способности и возможности и тем, что от индивида требуют на рынке. В социуме начинает преобладать способ существования, построенный по принципу «иметь», а не «быть».

Выбирая профессию, человек в значительной степени выбирает жизненный путь и стиль жизни. Выбор профессии определяет и место жительства, и уровень материального благосостояния, и степень свободы для творчества. От успешности карьеры зависит уровень удовлетворенности жизнью в целом. Поэтому вопрос выбора стратегии профессионального самоопределения является основным, как и для отдельно взятой личности, так и для системы образования в целом.

Таким образом, цель нашего исследования – провести сравнительный теоретический анализ основных направлений и подходов к вопросу профессионального самоопределения и обозначить перспективы развития данного направления для будущих исследований.

Как показывает анализ научной литературы, проблема личностного и профессионального самоопределения далеко не новая научная проблема. В центре внимания ученых, исследующих проблему профессионального самоопределения, находятся вопросы, связанные с раскрытием содержания этого понятия как явления или как процесса (Г.В. Акопов, С.П. Кряжде, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Ю.П. Вавилов, С.А. Гильманов, М.Р. Гинзбург, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, Е.Н. Прощицкая, Н.С. Пряжников, Е.С. Романова, В.Ф. Сафин, Р.М. Шамионов и многие другие).

Следует отметить исследования, в которых раскрывается взаимосвязь самоопределения и смысла жизни (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т.В. Кудрявцев, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина, В.Ю. Шегурова, Эрих Фромм); выявляются социальные аспекты самоопределения с точки зрения взаимодействия индивида и общества (М.Р. Гинзбург, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Т.В. Снегирева и др.).

Подробно анализируя точку зрения Е.А. Климова, мы видим, что он понимает самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов.

Ценной является мысль Е.А. Климова, о том, что наблюдаемый и осознаваемый процесс принятия окончательного решения о выборе профессионального учебного заведения, рода работы может представляться однократным или даже мимолетным. Это лишь кажущаяся «мгновенность» событий.

У личности в предшествующие годы развития сложилось определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние готовности к очередному профессиональному самоопределению.

Обобщая рассуждения Е.А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается

завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Изучение профессионального самоопределения с точки зрения жизненного и личностного самоопределения связано, прежде всего, с работами зарубежных исследователей. С точки зрения самоосуществления, самореализации, самовыражения, взаимосвязи с жизненным самоопределением, профессиональное самоопределение рассматривалось в частности в работах Абрахама Маслоу, Эриха Фромма и других.

Данные направления развивались и российскими исследователями. Так К.А. Абульханова-Славская полагает, что самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формулирует внутри координат системы отношений. Она предлагает рассматривать самореализацию человека через анализ трех главных этапов жизненного пути: включение индивида в общественно полезную деятельность, развитие личности в процессе совершенствования профессиональной деятельности и признания обществом социально значимого вклада личности.

Работы данного автора дают основание нам полагать, что процесс профессионального самоопределения является одной из форм самовыражения личности и неразрывно связан с процессами жизнетворчества. Неслучайно, рассматривая профессиональное самоопределение с позиции событийного подхода, Д.А. Леонтьев и Д.А. Шелобанова пишут, что профессиональное самоопределение – это событие, в корне меняющее дальнейшее течение жизни. Оно существенно влияет не только на брачно-семейные перспективы, но и на материальное благосостояние, и на психологическую гармонию, самооценку и взаимоотношения с самим собой, и на местоительство, поездки и переезды, и на многое другое. Трудно назвать хоть один аспект образа жизни, на который не влиял бы, причем самым существенным образом, выбор профессии, сделанный после окончания школы.

Н.С. Пряжников подчеркивает, что смысл конкретной деятельности (конкретного труда и т.п.) всегда должен определяться в контексте всей жизни, иначе не будет самоопределения как целостности. Соотнося понятия личностного и профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников выделяет типы, уровни самоопределения человека. Одним из наиболее важных компонентов Н.С. Пряжников, опираясь на работы Е.А. Климова, считает построение самоопределяющейся в профессиональной сфере личностью профессиональной перспективы. Автор выделяет уровни построения и реализации, а также четыре способа построения профессиональной перспективы.

Значимыми для понимания профессионального самоопределения являются выделенные детерминанты данного процесса, к которым относятся структура ценностей, мотивов, потребностей человека, осознанные жизненные цели, стремление человека к самоосуществлению в значимом для личности деле и самосовершенствование на основе творческой активности, самостоятельности.

Результатом профессионального самоопределения, по мнению исследователей, может быть достижение баланса между собственными предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы разделения труда, с другой; достижение успеха и удовлетворенность трудом; наличие личного профессионального плана, запасного профессионального плана, реальные конкретные действия, направленные на достижение профессиональных целей.

Анализ исследований по проблеме профессионального самоопределения позволил нам выделить основные подходы к изучению данного процесса. Изучение профессионального самоопределения с позиции представленных подходов позволяет определить профессиональное самоопределение как сложный процесс, связанный с личностным, социальным, профессиональным развитием человека.

Перспективными направлениями в изучении профессионального самоопределения является изучение данного вопроса в региональном контексте, имеется в виду, определить, как влияет та или иная региональная среда на профессиональное самоопределение отдельно взятой личности. Также представляется возможным провести исследование на определения вопроса о том, какие психологические механизмы влияют на профессиональное самоопределение. И в соответствии с этим остаются открытыми вопросы о внедрении акмеологических программ увеличению уровня профессионального самоопределения в обществе и в частности в студенческой среде.



## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ДЕВИАЦИИ НАРКОМАНИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Н.М. Григоращенко-Алиева, г. Сочи

### MODERN TRENDS OF DRUG ADDICTION AMONG YOUTH

N.M. Grigorashenko-Alieva, Sochi

Анализ криминогенной ситуации в стране свидетельствует о том, что в современных социально-экономических условиях обостряются проблемы, связанные с распространением психотропных и сильнодействующих наркотических средств, в частности, резко возрастает потребление высокоактивных, дорогостоящих и наиболее опасных для здоровья наркотических средств и психотропных веществ, в том числе за счет расширения рынков сбыта. В последние годы увеличивается объем их употребления в среде детей и подростков, таким образом, ускоренными темпами происходит наркотизация молодежной детско-подростковой среды.

Серьезное обострение проблем социальной и психологической дезадаптации детей связано с наркотизацией подростков, сопровождающейся эпидемией СПИДа и вирусными гепатитами. Социологические исследования, проводимые в Краснодарском крае, за последние два года показывают, что большую часть информации о наркотиках подростки получают от своих друзей и именно ей доверяют в наибольшей степени. Эта информация часто носит мифический характер и, соответственно, способствует формированию неадекватного отношения к наркотикам.

Исследователи данной проблемы отмечают также снижение возрастного порога к употреблению наркотических средств. За последние 5 лет количество зарегистрированных преступлений, связанных с наркотиками, увеличилось более чем в 2,5 раза, при этом, если пять лет назад преступления, связанные с наркотиками, совершались главным образом в крупных индустриальных центрах страны мужчинами в возрасте 18–30 лет, то к настоящему времени наркопреступность проникла во все слои общества, распространилась как в городах, так и в сельской местности, т.е. практически по всей территории страны. В этой связи, серьезное беспокойство вызывает то, что из числа лиц, привлеченных в минувшем году к уголовной ответственности за преступления, связанные с наркотиками, 17% составили женщины (по данным Федеральной службы).

На наш взгляд, одной из главных причин такого положения является недостаточный уровень профилактической работы на разных этапах и уровнях системы образования, в социальных учреждениях, сфере дополнительного образования, в работе с семьей и т.д. Практически не ведется работа с молодежью по месту жительства. Несмотря на пропаганду через СМИ, правительственные программы, ситуация не меняется, а в некоторых случаях оказывается не только малоэффективной, иногда отрицательной. За последние годы молодежью наркотические препараты стали употребляться чаще, чем в предыдущие; как следствие – возросла смертность среди наркоманов, состоящих на учете в наркологических диспансерах; из-за употребления наркотиков инъекционным способом увеличилось количество зараженных ВИЧ-инфекцией, вирусным гепатитом и другими заболеваниями. В связи с тем, что три четверти ВИЧ-инфицированных граждан России – наркоманы, именно среди этих людей следует ожидать резкого повышения смертности в ближайшие годы и, как следствие – дальнейшее распространение наркотизации в стране.

В этой связи основная цель профилактики наркомании – создание эффективной модели межведомственного взаимодействия всех субъектов профилактики.

Какой бы объективной и проверенной информацией по этому вопросу ни обладали взрослые, при работе с молодежью они могут натолкнуться на их непонимание, отчуждение. Формированием негативного отношения к употреблению наркотиков в подрастающем поколении должны заниматься специально подготовленные специалисты – консультанты по проблеме. Только они смогут помочь родителям, педагогам, специалистам, работающим с подрастающим поколением. При подготовке консультантов из молодежной среды должны решаться вопросы первичной профилактики самих консультантов. Таким образом, актуальность проблемы исследования связана с возрастающей необходимостью коррекции и профилактики наркомании в молодежной среде.

В настоящее время в стране малоэффективная система профилактики наркозависимости. Ведомственная разобщенность не позволяет должным образом обеспечить комплексный подход и взаимодействие в решении данной социальной проблемы. Средства массовой информации нередко публикуют материалы, которые усиливают любопытство и увеличивают желание молодежи попробовать алкоголь и наркотики, ставшие легкодоступными. В результате резкого увеличения численности молодых наркоманов в городе сложилась ситуация, когда необходима помощь специалистов узкой направленности по проблеме первичной профилактики наркомании. А единичность научных и социологических исследований не отражает реального положения в области наркозависимости среди населения.

На 6-ой городской научно-практической конференции «Здоровый жизненный стиль и профилактика молодежной наркомании» в докладе Ю.С. Шевченко (УВД) «Задачи ОВД в предупреждении наркомании среди молодежи» указано, что уровень преступности, особенно среди подростков и молодежи, остается высоким. За последние 5 лет динамика преступлений в городе складывалась неоднозначно: в 1999 г. было расследовано 7 преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков, в 2000 г. – 22, в 2001 г. – 16, в 2002 г. – 6, в 2003 г. – 18 и т.д. Вместе с тем, удельный вес преступлений в сфере незаконного оборота наркотиков за тот же период в среднем составил 5,4% от общего числа преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Н.М. Кочетков и А.В. Сахно (МУЗ г. Сочи «Центр профилактики СПИДа») в статье «Особенности эпидемического процесса ВИЧ-инфекции в г. Сочи» приводят данные исследования роста наркомании, которая, как следствие, ведет к увеличению числа венерических заболеваний, заболеваний гепатитом, СПИДом. «В 2003 году в Сочи зарегистрирован 71 случай ВИЧ-инфицированных, на 1 августа 2004 г. – 45 человек, из них 14 человек заразились при применении наркотиков. Заболеваемость за 2003 г. в Сочи составляет 11,9 на 100 тыс. местного населения, против 12,4 по краю. Всего с момента регистрации ВИЧ/СПИД в городе зарегистрировано 819 случаев ВИЧ-инфекции (преимущественный возраст 20–39 лет)... У заразившихся при потреблении наркотиков более чем в 54% случаев выявлен гепатит С, у 20 % – туберкулез, у 4 % – цитомегаловирус. Половина из заразившихся имеет стаж применения наркотиков 10 и более лет, а 20 % – 1-2 года, что говорит о продолжении наркотизации населения». По данным ООН в 2009 г., в 80 % случаев причиной заражения ВИЧ-инфекцией в России являлось употребление наркотиков.

Таким образом, среднестатистический сочинский наркоман становится моложе. Исследования показывают, что каждый наркоман втягивает в наркотический кругооборот от 5 до 7 человек, что придает процессу распространения наркомании характер эпидемии.

Данные исследования, проведенного СПФ СГУТиКД (февраль 2011 г.), по установлению уровня наркотизации среди молодежи Сочи показывают, что 20 % респондентов имеют опыт употребления наркотиков, из них половина продолжает употребление наркотических веществ: 4,5 % (учащихся школ, ПТУ и техникумов постоянно прибегает к наркотикам в случае сложных жизненных ситуациях, за последний год (2010) 0,2 % респондентов более 10 раз употребляли препараты конопли, 3,5 % употребляли в течение месяца, 4,5 % использовали ингаляторы; алкоголизации подвержены 93% юношей из числа опрошенных, 86 % девушек. Основной возраст первого знакомства с наркотиками приходится на 11-14 лет (41 %) и 15-17 лет (51 %), более высокий процент в возрасте 16-ти лет.

Большинство респондентов указывают на устойчивые конфликты с родителями, причем часть опрошенных отметили, что в семье есть члены семьи, злоупотребляющие алкоголем и наркотиками. Высокий процент из тех, кто регулярно употребляет наркотические средства, живут в неполных семьях. Дети из неблагополучных семей составляют самый высокий рост наркотизации, практически каждый воспитанник ЦВСНП употребляет табак, алкоголь и частично наркотические препараты, воспитанники интернатов также показывают высокий уровень наркотизации.

Опрос на дискотеках показывает высокую потребность молодежи в стимуляторах «для поднятия настроения» (50 %), из них наркотические стимуляторы составляют 20 % и алкогольные – 50 % (53 % юноши, 46 % девушки), для поддержания компании употребляют алкоголь 46 %, для снятия стресса 53 %, в большинстве девушки. Отказаться от предложения выпить не могут 20 % юношей и 6,7 % девушек. По данным исследований 6,7 % юношей имеют сильную зависимость от алкоголя, 67 % юношей и 46 % девушек – среднюю зависимость, из числа умеренно пьющих 33 % составляют юноши и 46 % девушки; 33 % имеют пристрастие к напиткам с высоким содержанием алкоголя, наиболее популярным у юношей (67 %) является пиво, у девушек (46 %) – джины,

коктейли. Кроме того, состояние опьянения нравится 73,3 % юношей и 53 % девушек; 30 % молодежи не представляет себе праздника без горячительных напитков. Таким образом, сегодня данная проблема довольно актуальна и сложившаяся неблагоприятная ситуация требует неотложного принятия комплекса первичных профилактических мер, направленных на предотвращение дальнейшего распространения наркозависимости.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКАМИ

Л.Н. Гридяева г. Воронеж

### GENDER PECULARITIES OF THE ANXIETY MANIFESTATION AT SCHOOLCHILDREN

L.N. Gridyaeva, Voronezh

В настоящее время представляется крайне важной проблема гармоничного и полноценного развития личности. Большое влияние на становление личности имеет подростковый возраст. В этом критическом возрасте возрастает проблема эмоциональных реакций и характерологических проявлений. Все это влияет на уровень тревожности. Поэтому высокий уровень тревожности и другие эмоциональные расстройства и нарушения поведения довольно часто встречаются среди школьников данного возраста.

Сегодня довольно актуальным является исследование такой личностной особенности, как тревожность. Особое беспокойство вызывает проявление этой черты у подростков. Данный возрастной период характеризуется бурным психофизиологическим развитием и перестройкой социальной активности ребенка. Подросток уже не дитя, но и не взрослый, хотя считает себя таковым. Но отношение взрослых к подростку остается на прежнем, «детском уровне». Это приводит к конфликтам, а также может стать причиной развития у подростков определенных психических нарушений, в том числе и нарушений в интеллектуальной сфере.

Если рассматривать подростковую тревожность через призму гендерной психологии, то наше исследование приобретает еще большую актуальность.

Общество всегда интересовало вопросы о различиях, особенно о гендерных различиях. Насколько отличается мужчина от женщины без учета биологических признаков? В каких сферах те и другие являются более успешными? Эти вопросы часто становятся темой для дискуссии. Изучение гендерных особенностей проявления тревожности у школьников приобретает все большую актуальность. С одной стороны это связано с недостаточной изученностью данной проблемы, а с другой – с высокой востребованностью.

Роль мужчины и женщины в общественной среде сегодня претерпевает значительные изменения. Мы наблюдаем «смещение» ролей: девушки становятся более маскулинными, в то время, как юноши – более феминными. Следует упомянуть широко распространенное явление андрогинии – как успешное сочетание типично мужских и типично женских психологических свойств. Андрогинность – это то, что есть лучшее у маскулинных и феминных типов личности. Получается, что и различия в проявлении определенных качеств тоже меняются.

Если говорить о степени разработанности темы, то, пожалуй, она не достаточно изучена. Стоит упомянуть, что в таких исследованиях под гендерными особенностями имеется в виду, в первую очередь, принадлежность либо к мужскому, либо к женскому полу.

Изучением гендерных особенностей проявления тревожности занимались как отечественные, так и зарубежные психологи: Е.П. Ильин, Т.В. Бендас, А.М. Прихожан, А.В. Микляева и П.В. Румянцева, Э. Маккоби и К. Джеклин, А. Фейнголд и др. Как правило, гендерные особенности проявления тревожности изучаются в рамках динамики тревожности (А.М. Прихожан, А.В. Микляева и П.В. Румянцева, Е.Е. Малкова, А.И. Захаров и др.). И лишь немногие исследования посвящены данной проблематике (Е.П. Ильин, Т.В. Бендас). Однако, изучение гендерных особенностей проявления тревожности заслуживает большего внимания со стороны исследователей.

Психологическое исследование проходило на базе МОУ СОШ №47 г. Воронежа; в исследовании 86 учащихся из 8-х и 9-х классов в возрастном диапазоне 14–16 лет. Разделение выборки по половому признаку: 42 девушки и 44 юноши.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. Опросник Ч.Д. Спилбергера (в модификации Ю.Л. Ханина);
2. Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет А.М. Прихожан (форма Б – для учащихся 13-16 лет);
3. Тест «Несуществующее животное»;
4. Диагностика психологического пола личности (модификация О.Г. Лопуховой);
5. Методика «Маскулинность-фемининность» С. Бэм.

Полученные результаты можно сформулировать в следующих выводах:

1. Для феминных школьников подросткового возраста, по сравнению с их маскулинными сверстниками, в большей степени характерен высокий уровень личностной тревожности (по методике Спилбергера-Ханина) – 35 % и 10 % соответственно.

2. Согласно данным по методике А.М. Прихожан, состояние тревожности не свойственно маскулинным подросткам в 33,3 % случая по шкалам школьная и магическая тревожность и в 10 % - межличностная тревожность. В то время, как феминные подростки имеют очень низкие значения по всем шкалам. А именно: общая, школьная, самооценочная и межличностная тревожность – 0 %, а магическая тревожность – 4,7 %. Низкие значения по данному уровню говорят об увеличении степени к испытыванию тревоги по соответствующим шкалам.

3. Нормальный уровень тревожности по методике А.М. Прихожан в большей степени характерен для маскулинных, нежели феминных подростков.

4. Маскулинные школьники в меньшей степени склонны к высокому уровню тревожности, чем феминные.

Максимум у маскулинных подростков достигает шкала межличностной тревожности – 36,6 %. У 14,3 % этого уровня достигает самооценочная тревожность. Высокий уровень по магической тревожности вовсе не свойственен маскулинному типу личности (0 %).

Что касается подростков с феминным типом личности, то наибольшую выраженность по высокому уровню проявления получили: общая (63,6 %), магическая (57 %) и межличностная тревожность (45,4 %). А школьная и самооценочная тревожность повышена у 33,3% и 28,6%, соответственно.

5. С помощью критерия  $\varphi^*$  была подсчитана степень достоверной значимости по шкалам личностной, общей, школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожности.

Достоверные значимые различия получены по шкалам: личностной, общей, школьной и магической тревожности. Это говорит о том, что испытуемые с феминным типом личности в большей степени склонны к высокому уровню проявления тревожности в данных сферах.

По самооценочной и межличностной тревожности статистически достоверных значимых отличий выявлено не было. Следовательно, как феминные, так и маскулинные испытуемые склонны в одинаковой мере к высокому уровню проявления тревожности. Это можно объяснить спецификой подросткового возраста: значимость процесса общения и неустойчивость самооценки.

6. Помимо гендерных, были выявлены и половые особенности. Большая часть юношей склонна к нормальному или умеренному уровню тревожности. Для девушек же характерен как нормальный/умеренный уровень, так и высокий.

Максимальные различия (в 8-7 человек) по половому признаку наблюдаются по личностной, общей, школьной и магической тревожности. Иными словами, девушки в большей степени склонны к высокому уровню по личностной, общей, школьной и магической тревожности.

Это же соответствует и гендерным особенностям.

Таким образом, в результате исследования, было выявлено, что испытуемые с феминным типом личности, по сравнению с маскулинными испытуемыми, в большей степени склонны к высокому уровню тревожности (по нескольким видам). Однако, есть те виды тревожности, которые в одинаковой мере имеют высокий уровень как маскулинных, так и у феминных испытуемых. Это наиболее уязвимые «участки». Таковыми являются самооценочная и межличностная тревожность.

Увеличение самооценочной и межличностной тревожности связано со спецификой самого возрастного периода. Мы знаем, что у подростков зачастую неадекватная самооценка, которая может усугубляться различными факторами. Наиболее частыми поводами для увеличения уровня

самооценочной тревожности является: собственная внешность, критика и упреки со стороны других людей, особенно близких, претерпевание неудачи и т.д.

Что касается межличностной тревожности, то она, в первую очередь, связана с неумением построить контакт, неумением найти общий язык со «значимыми» людьми, т.е. это проблемы, связанные с общением.

Так или иначе, каков бы ни был характер тревожности в подростковом возрасте с ней нужно бороться, а лучше всего заниматься профилактическими действиями.

Работа с тревожными подростками должна быть комплексной: работа с учителями (которые постоянно взаимодействуют с подростками и являются потенциально тревогогенными), работа с родителями и собственно работа с самими подростками.

Работа с учителем заключается в том, чтобы просветить его о сложности подросткового возраста. Бывают случаи, когда педагог выступает фактором для формирования тревожности. Тогда необходимо донести до него в максимально доброжелательном тоне о возможном «тревого стимулирующем» поведении.

Работу с родителями подростка тоже можно назвать просветительской. Необходимо дать знания не только о трудностях подросткового возраста, но и о правильном реагировании на них. Психологу также важно рассмотреть насколько воспитание соответствует правильному. Чрезмерная требовательность и опека, критика и неодобрение (по любому поводу) со стороны родителей может стать стимулом для развития тревожности.

Большинство родителей тревожных детей не осознают, как их собственное поведение влияет на характер ребенка. Это говорит о том, что с родителями необходимо проводить разъяснительные беседы, рекомендовать для чтения специальную литературу и привлекать их к взаимодействиям с педагогом или психологом.

Изучение данной темы позволит внести определенный вклад не только в теоретический аспект, но и в прикладной. Это позволит разработать более конкретные программы по профилактике (коррекции) высокого уровня тревожности у школьников как по половым, так и по гендерным особенностям.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КАРЬЕРА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ “ТЕХНИЧЕСКОЙ” МОЛОДЕЖИ**

В.В. Заморский, г. Москва

## **MANAGERICAL CAREER IN THE VALUE SYSTEM OF “TECHNICAL” YOUTH**

V.V. Zamorsky, Moscow

При социализме наиболее популярным способом продвижения «технической» молодежи по карьерной лестнице был переход из собственно инженерной профессии в управленческую. Этот путь весьма распространен в производственных коллективах и в настоящее время. На руководящие должности выдвигаются те, у кого есть успехи в инженерной деятельности. Однако система качеств, составляющих основу инженерного таланта, не всегда является основой для успешной работы в рамках управленческой деятельности. Поэтому выдвижение талантливого инженера на управленческую работу не способствует совершенствованию его творческого мастерства как инженера, кроме того, на этом пути его инженерная карьера часто заканчивается, в то время как управленческая может и не состояться. Жизнь в рамках предприятия других групп технической интеллигенции, с одной стороны, менее творчески одаренных, но с другой, организованных и склонных к последовательному внедрению в практику новых идей, более стабильна.

Использование дипломированных инженеров в качестве источника управленцев имеет в России давнюю традицию. Коммунистическая партия, придя к власти, столкнулась с задачами не только политического свойства, но и с серьезными экономическими проблемами. Началось постепенное сращивание партийного и государственного аппарата и создание особой социальной группы, в функции которой входило управление как обществом в целом, так и экономикой. Эта

социальная группа пополнялась двумя основными способами: во время обучения в вузе выделялся слой общественников-активистов - будущих комсомольских работников. Вторым важным каналом перемещения специалистов с инженерными дипломами на управленческую должность являлась ответственная работа на крупных промышленных предприятиях. Хозяйственная деятельность рассматривалась как своеобразная школа руководителя, прохождение которой служит гарантией дальнейшего успеха на номенклатурном поприще (Крыштановская О.В., 1989).

Начиная с 50-х годов XX столетия, усиливается внимание к подготовке инженерных кадров, отмечается резкое повышение удельного веса «технарей» в объеме студенчества, что следует рассматривать не как причину процветания технократии, а как следствие процесса сращивания партийного и государственного аппаратов и формирования производственно-административной элиты. Техническая интеллигенция, превратившись в резерв пополнения власти (от низовых звеньев местного управления до высшего эшелона), изменила свое положение в политической системе советского общества. Лишь та ее часть, которая была «отбракована» для номенклатурно-аппаратной и административно-хозяйственной работы, вынуждена работать по своей специальности на производстве. Специалисты, которые по каким-либо причинам не удовлетворяли требованиям высшего отбора в привилегированный правящий номенклатурный класс, образовывали иной слой технической интеллигенции. Отличия слоя инженеров-производственников от инженеров-аппаратчиков заключались как в их статусных характеристиках, так и в содержании труда и, конечно, доходах.

Сближение оплаты высококвалифицированного, менее квалифицированного и неквалифицированного труда инженеров, техников и рабочих подрывало основу материальной заинтересованности технической интеллигенции. Происходил процесс бюрократизации умственного труда. На промышленных предприятиях, в сельском хозяйстве, в строительных организациях инженеров, экономистов, вообще служащих стали называть «инженерно-управленческим персоналом». Все служащие на предприятии были включены в иерархическую систему управления в соответствии с должностной структурой.

Новый импульс для изучения стратификационных модификаций технической молодежи в социальной структуре современного общества дали идеи Т.Парсонса и Р.Мертон о структурно-функциональном устройстве общества (Парсонс Т.; 1997; Мертон Р., 2006). В рамках этого подхода общественная жизнь понимается как бесконечное множество и переплетение взаимодействий людей. Анализ взаимодействий происходит в системе, в которой они осуществляются, и начинается с поиска ее инвариантных элементов относительно подвижного мира. Перечисление требований, выполнение которых нужно для выживания системы, ведет к суммированию их в понятиях функциональной и структурной необходимости, поскольку функционирование структуры носит устойчивый характер, само-разделение на структуры и функции становится относительным.

Специалисты с различными типами направленности на карьеру отличаются друг от друга по структуре качеств, определяющих их профессиональную специфику, и по особенностям воспринимаемого ими окружающего мира. Два типа направленности на карьеру у инженеров можно вывести из двух основных личностных стратегий проживания жизни: 1) социально-конформная ориентация; 2) экзистенциальная ориентация. Обе ориентации представляют собой полюса оси, на которой можно расположить многообразие переходных форм.

Социально-конформная ориентация выражается в стремлении человека следовать действующим социальным нормам, полностью слиться с требованиями социальной среды. При этом все то, что не соответствует этим требованиям, рассматривается самой личностью как бесполезное и отбрасывается. Человек видит свою главную задачу в том, чтобы максимально приспособиться к требованиям конкретного социума. Это то, что Э.Фромм называл «рыночным характером». Такой человек говорит окружающей его социальной среде: «Я такой, каким я вам нужен. Дайте мне образец той «упаковки», которая вам нужна, и я «упакуюсь» в нее». Конечная цель такой личности - полностью раствориться в социальной среде, «убежать от свободы», избавиться от бремени личной ответственности за свою судьбу, целиком перепоручив ее господствующим в обществе социальным институтам

(Фромм Э., 2007). В материальном смысле это означает выгодно продать себя, обменять свою свободу построения собственной жизни на материальное благополучие, чувство защищенности, безопасности, «иметь», а не «быть» (Фромм Э., 1996).

Противоположным полюсом является экзистенциальная ориентация. По Э.Фромму, для человека характерна ориентация на свободу и ответственность в выборе фундаментальных

оснований собственной жизни. Данный тип личности стремится найти свой уникальный смысл жизни, усмотреть и реализовать свой жизненный замысел. Такая личность воспринимает внешние требования социальной среды просто как помехи на пути решения своей стратегической жизненной задачи.

Социальная зрелость (экзистенциальная ориентация) отличается от социализации (социально-конформной ориентации) весьма радикальным образом – это не стремление приспособиться к действующим в данный момент в данном месте социальным требованиям любой ценой, а напротив, стремление утвердить некоторые принципы, которые данная социально зрелая личность считает справедливыми, представляющими общечеловеческую ценность. Конфликт между социально зрелой личностью и конкретной социальной средой вовсе не обязателен, если, разумеется, социальная среда не является тоталитарной диктатурой. В демократическом обществе действует принцип: все, что не запрещено, то разрешено. Поэтому, если социально зрелая личность реализует свои намерения в рамках принятых законом форм, это может служить ей достаточной гарантией безопасности и успешности.

Главная задача высшей технической школы – выпуск специалистов для интеллектуального обеспечения производства (Кансузян Л.В., 2009). Карьера – в ее наиболее распространенном определении – продвижение вперед в определенной сфере деятельности, например, получение больших полномочий, более высокого статуса, престижа, власти, денег. Вертикальная и горизонтальная карьеры в среде «технической» молодежи это не только разные способы жизни в профессии, но и по сути разные способы жизни вообще, возникающие в разное историческое время и в разных социальных условиях. В связи с этим их выбирают различные по своей психологической сути и возможностям специалисты.

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 символы и знаки. Выбирая этот способ жизни в профессии, специалист усваивает социальные нормы общества, приспосабливается к его иерархической структуре и играет по его правилам, такой специалист социализируется по типу подражания и наставления.

Горизонтальная карьера предполагает, что человек сам строит и воспроизводит ее в гармонии со своей жизнью в целом, в соответствии с внутренними наклонностями и независимо от того, одобряется это обществом или нет. Специалист не только приводится в согласие с социумом, а и сам привносит в социум свои нормы. Инженер, выбравший этот 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 включается в общество через весь спектр существующих в обществе ролей, он живет полностью в согласии и гармонии с собой. Инженер представляет самоорганизующуюся систему, функционирующую автономно от внешней регуляции.

Для сторонников вертикальной мобильности, желающих занять высокий статус управленцев, направленных на движение вверх согласно общественно значимым ценностям, мир достаточно схематичен, в нем мало реальных вещей, людей, в нем все быстро изменяется и трансформируется. Инженеров с таким видом направленности увлекает процесс передвижения по служебной лестнице. В мире управленцев с техническим образованием если и есть что-то реальное, то это техника, которую необходимо модернизировать или воспроизводить. В целом группа специалистов, выбирающая вертикальный тип карьеры, характеризуется техническим видением мира с элементами гармоничности, знаковости, метричности. Модель представляет урезанную картину реального мира, который не включает человеческий и природный фактор. Управленец парадоксальным образом часто не склонен видеть ее реальные проявления.

Для специалистов с горизонтальной внутренней направленностью, среда, в которой они живут, очень часто наполнена живой природой, техникой, людьми. Техника в среде такого рода существует наравне с людьми, природой, информацией и красотой. Техника есть объект, который подлежит эксплуатации, совершенствованию и не более того. Таким образом, мир инженеров, склонных к горизонтальной мобильности – в большей степени целостный мир, гармоничный, изменяющийся, живой, наполненный техникой, в первую очередь, а затем людьми, но все же реальный, а не знаковый образ.

По характеру труда внутри инженерного корпуса можно было выделить две группы: 1) инженеров-разработчиков (или инженеров в узком смысле слова) и 2) инженеров-организаторов (или хозяйственных руководителей разных уровней). Для первой группы характерна преимущественно горизонтальная, а для второй – вертикальная карьера. Линейная структура инженеров-разработчиков имела и имеет в качестве своих этажей квалификационные категории: инженер III категории - инженер II категории (или старший инженер) - инженер I категории (ведущий инженер) - главный специалист. Структурная вертикаль карьеры инженеров-организаторов представлена должностной иерархией: мастер - начальник цеха - главный специалист или заместитель директора на промышленном предприятии, или руководитель группы - заведующий сектором - заведующий отделом или лабораторией - заместитель директора в учреждении.

Горизонтальная карьера инженера может осуществляться в рамках функциональной структуры инженерной профессии, которая состоит из следующих подгрупп специалистов: конструкторов, механиков, электриков, проектировщиков и др. Такие горизонтальные перемещения могут быть связаны либо со сменой специальности, либо со сменой места работы в поисках более удовлетворительных условий труда. Помимо официально утвержденных цепочек вакансий, имеются переходы, которые также могут рассматриваться работниками как повышение, т.е., вертикальная мобильность.

Вид труда обладает тем большим престижем, чем дальше он стоит от процесса создания материальных благ, поэтому работа непосредственно на заводе менее престижна, чем работа в управленческой заводской структуре, в научно-исследовательском или проектно-конструкторском учреждении. Подтверждением этому было практикуемое ранее распределение выпускников высших технических заведений: отличников распределяли в научные институты и конструкторские бюро, троечников - на заводы и фабрики. Но и на заводе статусы специалистов и их рабочих мест заметно различались в зависимости от того, работал ли специалист непосредственно в цеху или в отделах административных подразделений, в заводоуправлении. В таком случае вертикальной мобильностью могло считаться перемещение рабочего места из цеха в контору, с более комфортными условиями труда.

Социально-конформная ориентация жизненной стратегии личности в большей или меньшей степени связана с разновидностями вертикального типа карьеры. Особенно явно это должно проявляться у инженеров, выбирающих управленческое или административно-хозяйственное направление деятельности. Выбор подразумевает превращение человека в функционера, подчиняющего себя одной задаче - успешной карьере. В современном обществе, чем решительнее человек отбрасывает в себе все, что мешает наращиванию власти и денег, тем более гарантированный успех ему обеспечен. Альтернативы между «иметь» или «быть» для него просто не существует. Ясно, что экзистенциальная ориентация с ее приоритетом «быть» над «иметь» снижает конкурентоспособность человека. Многие, конечно, зависят от способностей, конкретной жизненной ситуации, в которой человек находится, случайности и везения. Однако общий тренд вполне очевиден.

По данным проведенных в сфере «технической» молодежи исследований, работе по технической специальности, полученной в вузе, до 80% опрошенных предпочитают работу в государственном аппарате, бизнесе или работу за рубежом (Кансузян Л.В., 2009). Период радикальных реформ воспринимается молодежью как возможность достижения быстрого успеха, а основной сферой, в которой успех может быть достигнут, рассматривается не профессиональная инженерная деятельность, а бизнес. Сегодня для выстраивания управленческой карьеры молодежи не обязательно проходить через организационно-административные структуры, партийные или профсоюзные «лестницы», достаточно получить соответствующее образование.

К СОДЕРЖАНИЮ



## **АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ**

Л.М. Золотовская, г. Астрахань

### **AKMEOLOGICAL MODEL OF POSTDEGREE FORMATION OF EXPERTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL CRISES**

L.M. Zolotovskiy, Astrakhan

При акмеолого-психологическом анализе проблем специалистов, обратившихся в систему дополнительного профессионального образования, были выявлены следующие группы специалистов с проблемами: нехватки и устаревания знаний; преувеличения итоговой профессиональной самореализации, внутренне мотивированных; большей ориентировки на итоговую самореализацию и ее оценку, чем на каждодневную; внешне мотивированных; отсутствия осознания профессиональной самореализации; большей ориентировки на каждодневную самореализацию, чем на итоговую; неадекватность и неустойчивость сформированности процессов как личностного, так и профессионального самосознания: самоопределения, саморегуляции (как внешних (наставления родителей и учителей; путем непосредственного опыта; наблюдение за другими), так и внутренних (самонаблюдение, процесс вынесения суждений и активная реакция на себя) факторов), самоактуализации (самоосуществление, самоактивизация), самоэффективности.

В основе этих проблем лежит акмеологическая задача развития профессиональной самореализации, так как интуитивно специалист считает, что в результате профессиональной самореализации, по мере приобретения новых не только профессиональных знаний, умений, навыков, а благодаря расширению числа ситуаций, в которых они оказываются востребованными; он должен профессионально развиваться. Развиваться и личностно, то есть он должен приблизиться к пониманию и осуществлению смысла собственной жизни через приобретение личностного опыта, включающего в себя самопознание и присвоение в большей степени общечеловеческих ценностей, таких как открытость, доверие, принятие, свобода, естественность, демократичность, сопричастность, независимость и т.п. Но специалист не испытывает ни личностного, ни профессионального роста. Более того, такие специалисты редко бывают счастливы, самоудовлетворены и самореализованы. Постоянная самонеудовлетворенность является неким стимулом к дальнейшей деятельности, причем реальной. Ведь тотальная внутренняя неудовлетворенность вредит созидательной профессиональной деятельности. Но полная эмоциональная беспросветность, полная подавленность и невозможность уйти от вечной неудовлетворенности, перерастающей в невротические сомнения в собственной профессиональной полноценности - тоже не полезны для самореализации личности.

Специалист пытается за счет самостимуляции (самораздражения, аутоstimуляции) самоутвердиться и улучшить самочувствие. Однако не у всех это получается, и специалист ищет решение своих проблем в системе дополнительного профессионального образования.

В решении этого вопроса мы видим главную цель акмеологической модели постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов. Поэтому так важно разработать данную модель для специалистов особенно в современных условиях.

В данной модели необходимо учесть следующее. Субъектом постдипломного образования в процессе профессиональных кризисов выступает сам специалист, обратившийся в систему дополнительного профессионального образования, объектом - проблемы личностно-профессионального развития специалиста, его профессионального самосознания и система дополнительного профессионального образования различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые могут помочь в решении данных проблем специалисту; предметом - развитие профессиональной самореализации и взаимосвязь ее с профессиональным самосознанием специалиста.

Для внедрения модели важно знать на каком уровне находится профессиональная самореализация специалиста и с помощью каких критериев и показателей ее можно измерить.

Уровнями развития профессиональной самореализации специалиста в условиях дополнительного профессионального образования специалистов можно выделить следующие. Первый уровень развития обозначим как низкий уровень, подчеркивая тем самым потенциальную

возможность дальнейшего самосовершенствования субъекта. Второй уровень развития выступит как средний уровень, характеризующий некоторый необходимый нормативный уровень развития профессиональной самореализации специалиста как субъекта. Третий уровень развития будет обозначен как высокий уровень, в некотором смысле это оптимальный уровень (или перспективный, к которому профессионал должен стремиться в будущем, в перспективе).

Обозначив уровни развития профессиональной самореализации специалиста в условиях дополнительного профессионального образования специалистов, далее необходимо определиться с критериями и вытекающими из них показателями.

Как показали И.Б. Коняхина, О.В. Москаленко, первый критерий – это личностно-субъектный, который раскрывается через систему показателей: уровень развития профессиональной мотивации, мотивации достижений, степень сформированности целей профессиональной деятельности, уровень акмеологического развития (саморазвития, самореализации, самораскрытия, самоактуализации и самоосуществления), уровень адекватности самооценки, уровень самореализующегося пророчества. Второй критерий – профессионально-когнитивный, который раскрывается через систему показателей: уровень развития профессиональных способностей, профессионального самосознания, профессионального мастерства, уровень профессиональных знаний, развития и степень реализации профессиональной компетентности специалиста. Третий критерий – социально-оценочный, который раскрывается через систему показателей: оценка взаимодействия с социумом специалиста (признание, уважение коллегами, администрацией и другими членами общества), самооценка и степень удовлетворенности специалистом своей деятельностью по разработке и реализации акмеологического проекта профессиональной самореализации специалиста в условиях дополнительного профессионального образования специалистов и ее результатами; оценка системы разнообразных межличностных отношений специалистов, способствующих формированию нравственных качеств личности и необходимых для профессиональной самореализации специалиста как в условиях ДПО, так и в будущей трудовой деятельности специалистов. Четвертый критерий – организационно-творческий, который раскрывается через систему показателей: уровень организации разработки проекта профессиональной самореализации специалиста в условиях дополнительного профессионального образования специалистов, степень творчества специалиста в разработке данного проекта, в том числе степень инновационной компетентности (наличие и степень развития компетенций - методолого-гносеологической, технологической, проектировочной и практической).

Данные критерии могут позволить описать профиль специалиста, разрабатывающего и участвующего в акмеологической модели постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов по следующим показателям: поглощенность делом как призванием, аутентичность личности, независимость в суждениях, уверенность в себе, инициативность, гибкость, критичность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, детская восприимчивость, спонтанность и естественность поведения, отношение к своим чувствам как к ценности, открытость внешнему и внутреннему опыту, стремление к глубоким личностным взаимоотношениям с людьми.

Уровень развития этих характеристик может быть разным у каждого специалиста и это важно учитывать при организации дополнительного профессионального образования.

Особенностью дополнительного профессионального образования специалистов в современных условиях выступает состояние кризиса общества.

Проблема кризиса нашла отражение в работах исследователей (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Бромлей, Ш. Бюллер, Д. Вейлант, Р. Гаулд, Д. Левинсон, Э.Эриксон), которые осуществляя периодизацию человека, описывают кризисы в зависимости от индивидуальных особенностей и обстоятельств жизни в целом. Существуют и другие подходы к кризисам: психологические особенности кризисов профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников), профессиональная идентичность как основа личностного выбора в ситуации кризиса (Е.П. Ермолаева); личностно-профессиональные кризисы безработных. (Е.В. Рябова); кризисные явления на разных этапах карьеры государственных служащих (Д.Б. Волосевич), психологические кризисы личности (Д. Сьюпер, Б. Ливехуд).

В отечественной психологии глубоко исследованы кризисы детства (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин), их зависимость от индивидуально-типологических особенностей ребенка, социальных условий, особенностей воспитания в семье и педагогической

системы в целом (Р.А. Ахмеров), возраст и его периодизации (В.И. Слободчиков), типология кризисов личности (Э.Ф. Зеер).

Важно указать на работы, в которых показаны негативные проявления кризиса личности как на саму личность, так и на ее профессиональную деятельность (М. Бленд, М. Зелигман, Т. Ручан и Я. Митрофф).

В психологии профессиональной деятельности изучались не только кризисы личностно-профессионального развития, но и различные их проявления: противоречивые (амбивалентные) тенденции, влияющие на становление профессионала (А.К. Маркова); психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя (О.П. Золотова); адаптационные затруднения в профессиональной деятельности молодого учителя (Л.В. Кандыбович); профессиональные деформации (Ю.З. Шогенов) и деструкции (Э.Ф. Зеер) и др.

Интерес представляет работы последних лет, выявляющие закономерности и механизмы: адаптации школьников в критические периоды развития к образовательной среде (Н.В. Литвиненко), профессионального кризиса у безработных (М.А. Бендюков), реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений (Е.П. Ермолаева), психологической структуры и динамики взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации (М.В. Григорьева), самоидентичности как условия устойчивости человека в меняющемся мире (О.В. Лукьянов), психологических оснований выбора стратегий саморазвития в профессии (С.А. Минорова), развития психологического соответствия человека и профессии в поликультурной образовательной среде вуза (З.С. Акбиева).

Разработка проблемы акмеологического сопровождения специалиста в критические периоды развития общества опиралась на исследования, касающиеся вопросов развития персонала: психолого-акмеологическое сопровождение развития профессионального самосознания молодого специалиста. (С.В. Филиппова), психолого-акмеологическое сопровождение процесса развития персонала крупного акционерного общества (Е.Б. Касьян), акмеологический мониторинг как средство обеспечения качества подготовки кадров управления (Д.Ю. Бабаев), психологическое сопровождение антитеррористической деятельности (И.В. Хвалько), акмеологическое обеспечение профессионального развития руководителей и специалистов органов законодательной власти РФ (Е.П. Осипова), акмеологические технологии как средство формирования кадрового резерва на предприятии газодобывающей отрасли (Т.В. Ковалева), эффективность акмеологических методов в развитии профессионально-диагностической компетентности государственных служащих (Л.А. Шиленко), акмеологическое обеспечение развития партнерской позиции руководителя (О.С. Евдокимов), акмеологическая система руководства качеством подготовки кадров управления (Т.А. Огородникова), акмеориентированное саморазвитие управленца как фактор совершенствования его профессионализма (А.А. Мусохранов), продуктивность акмеологического развития государственных служащих (Л.Ф. Фурси).

Критические периоды развития общества, их интерпретация специалистом, могут привести к кризису личности «неизвестности-неуверенности», который обладает как событие для личности следующими чертами: выходит за рамки обычного уклада вещей и событий; предъявляет особые требования к личностным ресурсам; требует особого внимания или немедленного действия; потенциально несет вред специалисту (рост негативных психо-эмоциональных состояний, утрата жизнеустойчивости); ограничивает управление и контроль профессиональной деятельностью со стороны личности.

Акмеологическое сопровождение специалиста в критические периоды развития общества на поведение личности, понимаемое как «помогающая деятельность», может рассматриваться как оказание акмеологической помощи специалисту в период кризиса «неизвестности-неуверенности».

Акмеологическая модель постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов должна учитывать не только все возможности дополнительного профессионального образования, но и проблемы, возникающие у специалиста в процессе профессиональных кризисов. Она должна учесть детерминанты внедрения акмеологической модели постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов, под которыми понимаются условия и факторы, способствующие преодолению специалистами профессиональных кризисов.

В модели также предложены алгоритм и методы постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов. Алгоритм состоит из следующих этапов: проведение структурно-компонентного анализа профессиональной деятельности специалистов в процессе

профессиональных кризисов с целью определения достигнутого уровня, при этом выделяются содержание и уровень развития профессионального самосознания в настоящее время; создание субъектнозначимых условий и ситуаций, позволяющих осознать специалисту противоречия между достигнутым уровнем развития профессиональной деятельности и необходимым для дальнейшего его развития; прогнозирование уровня развития профессиональной деятельности специалистов с учетом возможностей постдипломного образования специалистов, которое можно осуществить через рассмотрение методов внедрения акмеологической модели постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов и изучение акмеологических условий и факторов оптимизации данного процесса.

Разработанная акмеологическая модель постдипломного образования специалистов в процессе профессиональных кризисов была апробирована в эмпирическом исследовании и показала свою эффективность.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СМЕНЫ ПРОФЕССИИ МОЛОДЕЖИ**

Л.М. Золотовская, г. Астрахань, Т.А. Теренина, г. Москва

### **POSSIBILITIES OF POSTDEGREE FORMATION IN THE COURSE OF CHANGE OF THE TRADE OF YOUTH**

L.M. Zolotovskiy, Astrakhan, T.A. Terenina, Moscow

В последнее время в ходе модернизации образования России происходит смена приоритетов в оценке профессионализма специалистов. Все менее конкурентноспособны те специалисты, которые достигают определенных результатов деятельности неэффективно и нерационально. Более востребованы профессионалы, которые стремятся достичь высоких результатов как в профессиональной деятельности, так и в своем личностно-профессиональном развитии за счет оптимизации профессиональной деятельности, привлекая акмеологический и психологический арсенал. Более того, молодые люди и девушки, получив первое высшее или среднее профессиональное образование, часто не могут найти работу по разным причинам, а тем более построить свой карьерный путь. В связи с этим особую значимость приобретают задачи обеспечения молодежи акмеологической системой способов, методов, форм и средств развития их профессионализма, алгоритмом эффективного использования этой системы. Учитывая, что одним из важных компонентов профессионализма является профессиональное самосознание (ПС) личности (А.А. Деркач, Е.А. Климов, А.К. Маркова, О.В. Москаленко), актуальной проблемой становится разработка теоретических и практических подходов к способам и методам развития ПС молодежи, что более всего возможно в рамках постдипломного образования.

Траекторий образования после получения диплома у специалистов много. Это, прежде всего, самостоятельное обучение. Во-вторых, это получение новых специальностей и специализаций. И, в-третьих, решение вопросов неудовлетворенности своим профессиональным образованием за счет саморазвития и самосовершенствования, путем раскрытия своей индивидуальности в выбранном уже профессиональном самоопределении.

Одним из главных ресурсов этих процессов выступают совершенствование ПС молодежи и развивающие акмеологические технологии, которые ориентированы на саморазвитие, самоактуализацию, самопознание и самореализацию личности. Однако в современной акмеологии и психологии профессиональной деятельности молодежи недостаточное внимание уделяется роли развивающих акмеологических технологий в системе постдипломного образования, что позволило выявить принципиальное противоречие между имеющейся системой постдипломного образования (ориентированной на знания, умения и навыки и результативность деятельности) и необходимостью разработки акмеологической системой постдипломного образования, обеспечивающего, в первую очередь, личностно-профессиональное развитие молодежи, их ПС, и на этой основе формирование профессиональной компетентности, что позволяет нестандартно

решать профессиональные задачи и достигать высокой эффективности профессиональной деятельности.

Это позволяет представить востребованность и актуальность исследуемой проблемы и показать важность изучения с позиций акмеологии сущности и содержания развивающих акмеологических технологий, их возможностей в системе постдипломного образования молодежи.

Акмеология, с одной стороны, рассматривает технологии как методы формирования и совершенствования профессионализма и личностно-профессионального роста, а с другой стороны – как весь спектр личностных и профессиональных ресурсов профессии, которые превращаются или не превращаются личностью в средство оптимизации своей деятельности, труда. В первом случае речь идет об акмеологических технологиях, во втором – о психотехнологиях. При этом целью акмеологических технологий является развитие психотехнологий.

Проблемы разработки акмеологических технологий стали особенно актуальными в связи с развитием акмеологической практики.

Как показывают результаты последних психолого-акмеологических исследований, в настоящее время профессионал, вне зависимости от направления своей деятельности, вынужден трудиться в особых, а зачастую и экстремальных условиях. Действие постоянного многофакторного прессинга создает информационные перегрузки, влечет за собой сверхнормативную нагрузку на эмоциональную и интеллектуальную сферу специалистов, порождая негативные функциональные психические состояния, выраженные высокой психической напряженностью, тревожностью, переутомлением, расстройствами физиологических функций организма, что нередко приводит к определенным ошибкам и просчетам в деятельности.

Психическая напряженность является также результатом недостаточного уровня психологической готовности к профессиональной деятельности, особенно деятельности класса «человек – человек»: например, в сфере государственной службы каждый третий руководитель испытывает затруднения в адаптации к социально-психологической среде, имеет недостаточно развитое проблемное мышление, обнаруживает дефицит творческого подхода к деятельности; сталкивается с трудностями в общении; каждый четвертый не умеет работать с командой, не пользуется поддержкой подчиненных; каждый пятый не способен делегировать полномочия, не умеет провести анализ собственной деятельности.

Можно говорить о необходимости психотехнологического обеспечения профессиональной деятельности в целях повышения ее эффективности, оказания поддержки профессионалам в личностно-профессиональном развитии.

Любая технология исходит из представлений об источниках, первопричинах, определяющих психическое развитие личности человека. В зависимости от основного ведущего фактора развития личности, на который опирается технология, можно выделить:

- биогенные технологии, предполагающие, что развитие психики определяется биологическим наследственным (генетическим) кодом; внешняя среда лишь реализует наследственные данные;
- социогенные, представляющие личность как «чистая доска», на который записывается социальный опыт человека, результаты обучения;
- психогенные, результат развития в которых определяется, главным образом, самим человеком, его предшествующим опытом, психологическими процессами самосовершенствования;
- идеалистические, предполагающие нематериальное происхождение личности и ее качеств.

Сегодня общепринято, что личность есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным.

В принципе не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один какой-либо единственный фактор, метод, принцип – технология всегда комплексна. Однако своим акцентом на ту или иную сторону профессиональной деятельности, технология становится характерной и получает от этого свое название. Психологическая теория деятельности и особенно разработка ее субъективного фактора позволяет не только осмыслить, но и перейти к практической разработке конкретных видов технологий, включающих механизмы и технологические приемы субъект-объектных взаимодействий.

С точки зрения акмеологии, технология как вид деятельности обладает относительной самостоятельностью во всех общественных сферах, где решаются задачи оптимизации какого-

либо процесса: образования, воспитания, общественных отношений и др. При этом от технологии как вида деятельности мы отличаем «технику» самой деятельности, а внутри последней – технику индивидуальной (способности, навыки, мастерство, рациональные приемы) и коллективной (техническое разделение труда, оптимальная его организация и управление) деятельности.

Анализ психологической, педагогической и акмеологической литературы показал, что акмеологические и психолого-педагогические технологии взаимосвязаны по нескольким причинам: во-первых, их целевая направленность, предназначение не только отражают общественные личностные деятельностные проблемы, но и характеризуют способ их решения в виде определенного набора процедур и операций; во-вторых, применение данных технологий предполагает создание условий для всестороннего проявления и воспроизводства сущностных сил личности как субъекта профессиональной деятельности; в-третьих, организация образовательного процесса с помощью различных технологий обеспечивает всестороннюю самореализацию преподавателей (технологов учебного процесса) на уровне профессионального акме.

В.П. Беспалько пишет, что психолого-педагогические развивающие технологии профессионального образования – это системный метод обучения будущих специалистов проектированию, созданию, и частичной проверке высокопродуктивных моделей их будущей профессиональной деятельности.

В процессе функционирования развивающих технологий обучения происходит создание содержательной базы, позволяющей студентам постигнуть механизмы учебной деятельности при усвоении специальных понятий, осмысление ими принципов развивающего обучения, включение студентов в освоение методов исследования через «открытие» общих понятий, овладение рефлексивными способностями и навыками, осознания процесса обучения как средства развития собственной личности и личности студентов.

Таким образом, технологизация образования, особенно во второй половине XX века, представляет собой непрерывный процесс, вектор развития которого определяется научно-техническим процессом и технологизацией общества. Однако идеология личностно-ориентированного образования, активно разрабатываемая с начала 90-х годов (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская и др.), обогащает содержательные характеристики педагогической технологии индивидуальными, авторскими особенностями педагога и учитывает закономерные связи обучения и развития личности молодого человека (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

Понятие «акмеологические технологии», наряду с понятием «педагогическая технология» относится к разряду социальных и гуманитарных технологий и в этом широком смысле представляет собой способ организации и упорядочения целесообразной деятельности, совокупность приемов, направленных на достижение заданного результата.

Гуманитарные технологии – это практическая область акмеологии, в которой раскрываются способы, механизмы реализации гуманитарных знаний, образованности, культуры субъекта деятельности как профессионала в процессе обучения, развития, деятельности. Она не только отражает общественные (социокультурные), личностные, деятельностные проблемы, но и характеризует способы их разрешения в виде определенного набора процедур и операций. Имея акмеологическую основу, гуманитарные технологии включают комплекс социальных, естественнонаучных и гуманитарных знаний и способны наиболее полно раскрыть «синтезирующую духовность» личности (Н.А.Бердяев). Психологический (эмоции, воля, восприятие, мышление, психическая регуляция), физиологический (функциональные состояния, индивидуальные различия), медицинский (психотерапия, психогигиена, психопрофилактика, психокоррекция) аспекты гуманитарных технологий позволяют моделировать и развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевую культуру психической активности личности. Социально-психологический, педагогический, управленческий, этический – коммуникативную и профессиональную культуру делового и межличностного общения, взаимодействия субъекта. Экологический, правовой, социологический аспекты – социальную и морально-нравственную нормативность.

В понимании О.В. Москаленко акмеологическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов, при этом оно является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений понятия «технология» различных авторов.

По ее мнению, акмеологическая технология имеет специфические черты, которые ее несколько отличают от психологической и педагогической технологии. Во-первых, она разрабатывается и внедряется не только в профессиональном плане, но и в личностном,

субъектном, индивидуальном и индивидуальных планах, включая приемы планирования, проектирования, экспериментирования и другие элементы. Во-вторых, важным звеном акмеологической технологии выступает молодой человек как субъект этого процесса. Кроме того, в акмеологической технологии присутствуют элементы импровизации, творчества и интуиции. В-третьих, развивая профессиональное самосознание молодой человек влияет на микро- и макросоциум, который его окружает.

Акмеологические технологии от психологических в первую очередь отличает их гуманистическая направленность, т.к. они призваны помочь в осуществлении прогрессивного развития личности, тогда как немало психологических воздействий по сути являются манипулятивными. Акмеологические технологии всегда индивидуально направлены, они используются для личностно-профессионального развития конкретной личности.

Основная задача акмеологических технологий – сформировать и закрепить в самосознании личности востребованную необходимость в самопознании, саморазвитии и самореализации, позволяющих специальными приемами и техниками самоактуализировать личностное и профессиональное «Я». Приобретая с помощью акмеологических технологий осознанную активную роль, личность становится способна самостоятельно влиять на внешние условия социокультурной среды, жизненные и профессиональные цели, систему ожиданий и прогнозов относительно будущего, оценивать их достижения и тем самым влиять на собственную стратегию развития и самореализации.

Овладение акмеологическими технологиями актуализирует самооценку человеческой жизни, способствует наиболее полному раскрытию физической, социальной и духовной сущности каждого индивида. Акмеологические технологии самопознания, саморазвития и самореализации, посредством которых молодой человек развивается как субъект профессиональной деятельности, составляют технологическую основу его «Я-концепции». Реализация внутренних и внешних модальностей «Я-концепции» личности осуществляется посредством инвентаризации, программирования, саморегуляции, самоутверждения. В результате личность приобретает технологические способности к самооценке, самопрограммированию, самоорганизации, саморегуляции, самоутверждению и т.п. Технологические способности рассматриваются как реализованные способности.

Подводя итог, можно зафиксировать: развивающие акмеологические технологии в системе постдипломного образования молодежи – совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности с целью развития их профессионального самосознания, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития молодежи и они включают:

- акмеологические технологии развития своей личности, индивидуальности молодежи: технологии самопознания, саморазвития, самореализации (в том числе техники инвентаризации, самопрограммирования, саморегуляции, самоутверждения и самопрезентации);

- психотехнологии развития мотивационной, когнитивной, эмоциональной сфер личности (конкретные виды психотехнологий - социально-перцептивные (отрабатывающие навыки личности в восприятии, понимании и оценке людьми применительно к существующим рыночным условиям социальных объектов – самих себя, других людей, социальных групп, объектов и т.п.), организационно-коммуникативные (направленные на развитие навыка взаимодействия и организации деятельности группы в определенных социальных условиях), когнитивные (предназначенные для расширения познавательной сферы человека), рефлексивные (развивающие навык предметно-рефлексивных отношений у индивида и у группы), комплексные (задающие многоплановые условия деятельности человека, моделируя в комплексе параметры той социально-профессиональной среды, на которую он ориентируется));

- педагогические технологии, направленные на обучение профессиональным знаниям, навыкам и умениям и воспитание как самого молодого человека, так и его окружения.

К СОДЕРЖАНИЮ

# **ВНЕДРЕНИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Н.А. Иванова, г. Астрахань

## **INTRODUCTION OF AKMEOLOGICAL RESOURCE CONTROL CENTRE BY DEVELOPMENT OF MUNICIPAL EDUCATIONAL SYSTEM: RESULTS AND PROSPECTS**

N.A. Ivanova, Astrakhan

Особенностью современной политики в области образования стала децентрализация управления системой образования. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», в порядке разграничения компетенций федеральных органов государственной власти субъектов Российской Федерации происходит постепенное перераспределение управленческих функций между различными уровнями управления. В то же время Закон не дает детальной регламентации управленческой деятельности на различных уровнях. Поэтому необходима отработка вариативных моделей управления региональными и муниципальными системами образования. Особенно острой является проблема управления образованием на уровне местного самоуправления и распределения акмеологических ресурсов управления развитием муниципальной образовательной системы. Это обусловлено тем, что местное самоуправление является одним из важнейших факторов становления гражданского общества, так как, именно на муниципальном уровне сосредоточены механизмы социального воспитания, обеспечения и организации образовательного процесса.

Муниципальная образовательная система (МОС) – это территориально обособленная и относительно самостоятельная часть системы образования субъекта Федерации, взаимосвязанная с другими аналогичными частями.

Анализ содержания, организации и развития управления образованием на муниципальном уровне свидетельствует о наличии ряда противоречий между:

- необходимостью развитием МОС и практикой управления этим процессом;
- потребностью модернизации управления образованием на муниципальном уровне и недостаточной включенностью акмеологических ресурсов управления развитием МОС;
- возросшей потребностью системы образования на муниципальном уровне в разработке новых акмеологически ориентированных форм, методов, технологий внедрения ресурсов управления развитием МОС и недостаточной разработанностью таких технологий.

Анализ указанных противоречий позволяет сделать вывод об актуальности исследования проблемы, связанной с изучением акмеологических ресурсов управления развитием МОС.

В ходе исследования было уточнено понятие «акмеологические ресурсы управления развитием МОС», которое понимается как различные средства, запасы, источники, возможности, позволяющие оптимизировать управление развитием МОС и помочь специалистам этой системы состояться в жизни и профессии, видеть плоды своих трудов, приносящих пользу другим людям. Раскрыты следующие особенности ресурсов: дефицитность ресурсов; разнонаправленность эффективности ресурсов; распределение ресурсов может быть оптимальным или нет; ресурсы взаимозаменяемы; ресурсам присуще эластичность замещения; возможна и аллокация ресурсов; существует предельная доходность ресурса; имеется рacionamento ресурсов; бытует имущественный ресурс; существенно и размещение ресурсов.

С акмеолого-педагогических позиций МОС как объект управленческого воздействия – это совокупность субъектных взаимодействий, обладающая потенциалом качественного изменения взаимосвязей между структурными составляющими. Характер взаимодействия в управлении развитием муниципальной образовательной системы в условиях регионализации представляет собой организацию целенаправленной активности ее субъектов, обуславливающую становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и прогрессивную направленность процессов развития.

В результате исследования выявлены следующие сущностные характеристики акмеологических ресурсов управления развитием муниципальной образовательной системы. Во-первых, ресурс – это возможность, средство (иногда вспомогательное), а не механизм. Во-вторых, необходима комбинация ресурсов, их система, которая будет отличаться целостностью,



взаимосвязанностью, многоплановостью и другими качествами. В-третьих, в эту систему должны входить следующие ресурсы: акмеологическое развитие педагогов и работников МОС и оптимизация обучения, воспитания и развития школьника, как двух субъектов МОС, оптимизация управления и модернизация содержания и качества образования МОС. К не менее ключевым относятся и следующие ресурсы: информационные, запросы родителей, ресурс учета рабочего времени, современные мировые ориентиры в образовании человека и требования социума к выпускнику МОС.

В ходе исследования разработана и успешно апробирована модель акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС, в которой под акмеологическим ресурсным центром управления развитием МОС понимается структурное подразделение, которое концентрирует акмеологические ресурсы управления развитием и способы их внедрения в деятельность МОС. При этом акмеологический ресурсный центр управления развитием должен стать базовым, системообразующим компонентом информационной среды, обеспечивающим взаимодействие всех субъектов МОС. В модели описаны: принципы, цели, задачи и функции (информационно-аналитическая, консультационно-методическая, организационная) и его направления деятельности.

Модель акмеологического ресурсного центра управления развитием муниципальной образовательной системой выступает как средство изучения внедрения этого центра и распределение акмеологических ресурсов управления развитием МОС с актуальных и перспективных позиций. Актуально процесс распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС можно изучить с помощью критериев, показателей и уровней распределения акмеологических ресурсов управления развитием. В перспективе можно оптимизировать данный процесс с помощью учета акмеологических детерминант и сопровождения данного процесса.

В итоге получено, что предпосылки внедрения акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС можно изучить с помощью следующих показателей каждого критерия: критерия оптимальности – расширение образовательных возможностей субъектов образования – для учащихся: расширение возможностей самореализации и профессионального самоопределения; гарантия доступа к информационно-образовательным ресурсам, реализация принципов государственной образовательной политики, главный из которых — доступность образования; развитие информационных потребностей и информационной культуры; расширение возможностей для развития личности, ее творческого, интеллектуального потенциала, приобщения к мировым, национальным и региональным культурным ценностям; для педагогов: расширение возможностей профессионального роста и самообразования; возможность реализовать на практике принципы личностно ориентированного образования; возможность профессионального общения в рамках информационно-коммуникативной среды; расширение возможностей для постоянного творческого, культурного развития независимо от места проживания и работы; для руководителей: расширение возможностей для профессионального и личностного развития; повышение возможностей для выработки качественных управленческих решений, создание условий для демократизации управления; совершенствование аналитической базы управления; для родителей, общественности: расширение доступа к информации о состоянии и качестве образования; расширение возможностей участия в развитии образования; развитие информационной культуры граждан; расширение возможностей развития системы образования; для образовательного процесса: развитие форм и методов организации образовательного процесса; развитие дистанционного образования как условия непрерывного образования; индивидуализация образовательного процесса.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что система локальных критериев распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС состоит из следующих критериев и показателей: акмеологический, который выявляется через следующие показатели: степень сформированности целей профессионально-педагогической деятельности, уровень акмеологического развития субъектов МОС (саморазвития, самореализации, самораскрытия, самоактуализации и самоосуществления), уровень адекватности самооценки, развитие их субъектности, существование, устойчивость, адекватность, качество и осознанность личностного конструкта «Я-профессионал», признание ценности профессионального творчества и собственных творческих возможностей; способности к работе в ситуации неопределенности, недостаточности информации, активность в достижении акме и профессиональной зрелости; мотивационный, который выявляется через мотивацию достижения субъектов МОС, наличие удовлетворения/неудовлетворения, устойчивость, адекватность, качество и осознанность

актуальной мотивации использования акмеологических ресурсов МОС; когнитивный - выявляется через готовность получать профессиональные знания, умения, навыки, устойчивость, адекватность, качество и осознанность знаний по использованию акмеологических ресурсов МОС; организационный, который выявляется через организацию работы всех субъектов МОС, активное участие в работе всех субъектов, построение системы управления и контроля использования акмеологических ресурсов; организацию системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических, административных и инженерно-технических кадров, устойчивость, успешность, адекватность, степень рассогласования, качество и осознанность применения акмеологических ресурсов; социально-оценочный, который раскрывается через систему показателей: оценка взаимодействия социумом всей МОС (признание, уважение коллегами, администрацией, родителями, учащимися и другими членами общества), самооценка и степень удовлетворенности субъектом МОС своей деятельностью и ее результатами.

Уровнями распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС в исследовании выделены: неоптимальный уровень, подчеркивая тем самым потенциальную возможность дальнейшего самосовершенствования системы распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС; нормальный, характеризующий необходимый нормативный уровень распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС; и оптимальный, в некотором смысле это перспективный, к которому должны стремиться в будущем. Исследование каждого критерия распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС показало, что более трети выборки имеют неоптимальный и около половины - нормальный уровень распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС, и только одна пятая часть выборки – оптимальный, что доказывает существование предпосылок внедрения акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС.

Эмпирически определены акмеологические детерминанты, обеспечивающие оптимальное распределение акмеологических ресурсов управления развитием муниципальной образовательной системы. Доказано, что к акмеологическим детерминантам данного процесса относятся: акмеологические условия: социальные; организационные; собственно акмеологические; психологические; педагогические; и акмеологические факторы: объективный – информационный; объективно-субъективный - самообразовательный; субъективный – мотивационно-личностный. Показано, что учет данных детерминант приводит к росту показателей распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС в полтора раза. Влияние акмеологических детерминант на процесс распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС проявилось в том, что данный процесс может быть оптимизирован путем внедрения акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС в практику работы. Эффективность учета этих условий и факторов при оптимизации процесса распределения акмеологических ресурсов в ходе внедрения акмеологических ресурсных центров управления развитием МОС подтверждена эмпирически, что проявилось также в оптимизации деятельности всех участников эксперимента. В среднем, по всем экспериментальным данным только около трети всей выборки демонстрировали оптимальный уровень распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС до внедрения данного центра. После внедрения центра оказалось, что у всей выборки была отмечена тенденция к росту оптимального и нормального уровней и, наоборот, к падению неоптимального почти в полтора раза.

Разработанные алгоритм и методы распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС учитывают акмеологические детерминанты данного процесса. Алгоритм состоит из шести этапов: проведение критериального анализа распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС с целью определения достигнутого уровня; создание субъектно значимых условий и ситуаций, позволяющих осознать субъектам противоречия между достигнутым уровнем распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС и необходимым для дальнейшего его развития; прогнозирование уровня распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС; создание и обоснование собственной акмеологической модели акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС и на ее основе построение акмеологической субъектно значимой технологии распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС; этап реализация акмеологической технологии распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС как целенаправленная деятельность по саморазвитию субъектов МОС; анализ результатов внедрения акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС, который может идти по пути корректировки цели и уровня распределения акмеологических ресурсов управления развитием

или через контроль и оценку администрации, коллег и других, самоконтроль и самооценку распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС. Главным результатом внедрения алгоритма является не только оптимизация распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС и внедрение акмеологических технологий распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС, но и развитие и самосовершенствование субъектов МОС, формирование у них потребности к самореализации, оптимальной деятельности и продуктивной коммуникации, развитие творческого субъективного потенциала, необходимого для эффективного труда.

Алгоритм и методы распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС могут быть использованы как вариант развития МОС с оптимальным управлением распределения акмеологических ресурсов данной системы. Эмпирически подтверждено, что данные алгоритм и методы являются точным набором инструкций, описывающих последовательность действий по внедрению модели акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС и учета акмеологических детерминант, обеспечивающих оптимальное распределение акмеологических ресурсов управления развитием.

Таким образом, разработанная модель акмеологического ресурсного центра управления развитием МОС способствует оптимальному распределению акмеологических ресурсов управления развитием МОС и развитию самой системы, так как МОС рассматривается как объект управленческого воздействия, совокупность субъектных взаимодействий, обладающих потенциалом и ресурсным содержанием качественного изменения взаимосвязей между структурными составляющими; при этом разработан критериальный аппарат, характеризующий оптимальное внедрение акмеологических ресурсов управления развитием МОС; созданы необходимые акмеологические детерминанты, обеспечивающие оптимальное распределение акмеологических ресурсов управления развитием МОС; и внедрена акмеологическая технология, включающую алгоритм и методы распределения акмеологических ресурсов управления развитием МОС.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении предполагают разработку проблемы акмеологических ресурсов управления развитием МОС в связи с внедрением информационных технологий в процесс диагностики, для повышения ее оперативности, а также с использованием диалогового взаимодействия «человек-компьютер» как средства построения индивидуальной траектории личностно-профессионального развития школьников, учителей и других субъектов МОС.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА**

А.И. Кацуба, г. Нальчик

## **ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF THE EFFICIENT PROFESSIONAL ACTIVITY OF A COLLEGE TEACHER**

A.I. Kacuba, Nalchik

В условиях модернизации среднего профессионального образования приоритетной задачей является опережающая подготовка кадров, которая требует изменений в содержании и технологиях педагогического процесса на всех этапах профессионального образования, продуктивного взаимодействия между системой образования и фундаментальной наукой, повышение качества профессионального образования. Необходимым условием обеспечения качества среднего профессионального образования является продуктивная профессиональная деятельность преподавателей колледжа в развитии общеинтеллектуальных умений студентов.

Продуктивность профессиональной деятельности специалистов изучается в рамках акмеологии. В акмеологической науке разработаны основные принципы, закономерности и механизмы профессионального развития личности и высших достижений в образовательной среде, сопровождающей человека на всех этапах профессионального пути. Поэтому

целесообразным является исследование акмеологических детерминант развития продуктивности профессиональной деятельности преподавателей колледжа.

Детерминанта (греч. Determinans – определяющий) – фактор или элемент, обуславливающие то или иное явление. Главными детерминантами профессионализма являются акмеологические факторы.

Акмеологические факторы – основные причины, носящие характер движущих сил, главные детерминанты профессионализма.

Отечественными акмеологами А.А. Бодалевым, А.А. Деркачом, В.Г. Зазыкиным, Н.В. Кузьминой, А.А. Реаном обозначены различные подходы к классификации факторов и определению их значимости для обеспечения продуктивной профессиональной деятельности.

По мнению Н.В. Кузьминой, акмеологические факторы могут быть субъективными (индивидуальные предпосылки меры успешности профессиональной деятельности – мотивы, направленность, интересы, компетентность, умелость) и субъективно-объективными, связанными с организацией профессиональной среды и взаимодействий, качеством управления, профессионализмом руководителей. Важнейшими акмеологическими факторами определяются также стремление к самореализации, высокие личностные и профессиональные стандарты, высокий уровень профессионального восприятия и мышления, престиж профессионализма, а также все субъективное, способствующее росту профессионализма.

Главным системообразующим фактором профессионализма личности является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач).

Исходя из проанализированных исследований, можно сделать вывод, что существует три группы факторов достижения вершин профессионализма и продуктивности творческой деятельности (Н.В. Кузьмина):

объективные, связанные с реальной системой (условия среды) и последовательность действий педагогов, преподавателей, направленных на достижение искомого результата;

субъективные, связанные с субъективными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности. К ним относятся: мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность трудом, творчество. Мера их проявления объясняет субъективные причины, содействующие достижению вершин профессионализма или препятствующие этому процессу;

субъективно-объективные связанные с организацией профессиональной среды, профессионализмом руководителей, качеством управления системой образования.

С целью выявления акмеологических детерминант продуктивной профессиональной деятельности преподавателей колледжа в развитии общеинтеллектуальных умений студентов нами было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании мы исходили из того, что специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность); среднепродуктивный.

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

В результате эмпирического исследования нами были выявлены акмеологические критерии, показатели и уровни продуктивной профессиональной деятельности преподавателей колледжа в развитии общеинтеллектуальных умений студентов.

Выбор критериев тесно связан с анализом исследуемой педагогической деятельности. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Он выражает сущностные изменения в развитии объекта. Показатель выступает по отношению к критерию как частное к общему. А.А. Деркач и В.Г. Зыбкин определяют содержание акмеологических критериев и показателей через профессионализм и продуктивность деятельности специалиста. При этом акмеологические критерии в первую очередь характеризуют степень владения средствами решения профессиональных задач, продуктивностью деятельности, а акмеологические показатели – это, прежде всего, характеристики субъекта профессиональной деятельности.

Беря за основу отечественную традицию психолого-акмеологического анализа профессиональной деятельности, нами в качестве основных акмеологических критериев продуктивности профессиональной деятельности преподавателей колледжа были выделены следующие:

субъективный, ориентирующий на оценку степени осознания себя субъектом своей педагогической деятельности;

деятельностный, опирающийся на оценку уровня развития продуктивности профессиональной деятельности и его личностно-профессионального потенциала;

объективный, ориентирующий на выраженность и адекватность самооценки;

акмеологический, ориентирующий на оценку уровня развития акмеологической составляющей личностно-профессионального развития педагога.

Экспериментальное исследование включало несколько этапов. На первом этапе были определены основные акмеологические критерии продуктивности профессиональной деятельности в развитии общеинтеллектуальных умений студентов. На следующем этапе изучены показатели уровня продуктивности профессиональной деятельности преподавателей колледжа.

На всех этапах исследования были использованы качественные (биографический метод, система произвольных устных и письменных характеристик, оценка выполнения работы по результатам деятельности педагога за определенный период) и количественные (метод рангового порядка, метод парных сравнений преподавателей, метод свободной балльной оценки) методы,

На основании вышеописанных методов нами было проведено экспериментальное исследование, в результате которого преподаватели колледжа были распределены по уровням развития продуктивности профессиональной деятельности.

Выборочную совокупность составили 196 преподавателей колледжа учителя. В процентном соотношении это составило: высокопродуктивных преподавателей – 6 %, среднепродуктивных преподавателей – 74 % и непродуктивных педагогов – 20 %.

Нашим исследованием подтвердилась теория Н.В. Кузьминой о том, что профессионалами в своей области становятся чуть более 5 % из всех специалистов.

В связи с тем, что целью нашего исследования является выявление акмеологических детерминант, влияющих на продуктивность профессиональной деятельности преподавателей в развитии общеинтеллектуальных умений студентов, нами были изучены индивидуально-психологические и профессиональные особенности деятельности педагогов с разным уровнем продуктивности деятельности.

Исследование профессиональной направленности преподавателей колледжа связано с развитием личности специалиста. В исследовании мы опираемся на параметры измерения профессиональной направленности, выделенные Н.В. Кузьминой: объект направленности, сознательность или обоснованность, сопротивляемость, удовлетворенность, способность и центральность, готовность, валентность, целеустремленность, результативность, профессиональная ответственность.

В исследовании мы считаем необходимым рассмотрение профессиональной направленности как фактора, влияющего на продуктивность деятельности преподавателя колледжа. С этой целью нами использована ориентационная анкета Б. Басса. С помощью методики выделяются: направленность на себя, направленность на общение, направленность на дело.

По результатам изучения направленности преподавателей колледжа разного уровня продуктивности деятельности, было выявлено, что доминирующей во всех трех выборках педагогов является направленность на дело, но в группе высокопродуктивных преподавателей показатели наиболее высоки в сравнении с другими выборками.

Нами выявлено, что чем выше уровень продуктивности, тем больше показатель направленности на дело. Эти преподаватели заинтересованы в решении педагогических задач, в

осуществлении профессиональной деятельности на высоком уровне, ориентированы на сотрудничество со студентами, коллегами и администрацией, при этом проявляют способности отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Содержательную сторону направленности определяет система ориентаций, которая составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, жизненной концепции и философии жизни.

С целью изучения ценностных ориентаций преподавателей колледжа с разным уровнем продуктивности профессиональной деятельности нами была применена методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различал два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Убеждение в том, что какой-то образ действий или свойство личности являются предпочтительным в любой ситуации. Данное деление соответствует на ценности-цели и ценности-средства.

Нами было проведено групповое тестирование преподавателей. Анализируя иерархию ценностей, особое внимание мы обращали на их группировку испытуемыми.

Так, в группе высокопродуктивных преподавателей колледжа сложилась следующая иерархия терминальных ценностей: значительное место в ответах занимает ценность активной деятельности жизни, направленной на познание, связанное с возможностью расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуального развития. Следующей по значимости является продуктивная жизнь, максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей. Большая часть педагогов из рассматриваемой выборки ориентированы на развитие, постоянное физическое и духовное совершенствование. Значительное место в иерархии ценностей занимает творчество и ценность семьи. Таким образом, ценностные ориентации на саморазвитие, самосовершенствование определяют высокие показатели продуктивности профессиональной деятельности. Анализируя иерархию инструментальных ценностей соответственно уровням развития мастерства, было выявлено, что в группе высокопродуктивных преподавателей наиболее значимыми являются блоки ценности дела, включающее чувство долга, рационализм, эффективность в делах, продуктивность в работе, самоконтроль, сдержанность, самодисциплину, смелость в отстаивании своего мнения, взглядов, образованность. Далее по иерархии следуют ценности: воспитанность, чуткость.

Как наглядно показывают полученные результаты, ценностная ориентация на самосовершенствование выступает как акмеологический фактор, содействующий развитию продуктивности деятельности преподавателей колледжа. По результатам факторного анализа она имеет сильные взаимосвязи с личностными качествами и особенностями профессиональной деятельности, что в свою очередь позволяет продуктивно решать задачи в области самообразования, самовоспитания и самосовершенствования.

Продуктивность профессиональной деятельности преподавателя характеризуется уровнем профессиональных умений и навыков в управлении обучением, воспитанием и развитием личности. В своем исследовании мы считаем необходимым рассмотреть влияние креативности на развитие продуктивности деятельности преподавателей.

Диагностика творческих склонностей преподавателей колледжа проведена на основе теста «Креативность» (составитель Н.Ф. Вишнякова).

Преподаватели, принимавшие участие в исследовании, самостоятельно оценивали свои личностные качества по предлагаемым вопросам, что в итоге позволило построить психологический профиль креативности. На основании индивидуальных психологических профилей креативности были составлены групповые профили с использованием средней арифметической величины, согласно распределению по уровням продуктивности профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ психологических профилей креативности преподавателей с разным уровнем продуктивности позволил сделать вывод о том, что такие креативные качества, как любознательность, оригинальность, эмоциональность, творческое отношение к профессии, творческое мышление преобладают у высокопродуктивных преподавателей. Факторный анализ показал, что самое большое значение в психологическом профиле креативности имеют факторы: творческое мышление и творческое отношение к профессии (0,728); высокие факторные нагрузки имеют: эмоциональность (0,645); оригинальность (0,542); любознательность (0,529). Креативность характеризует достигнутый преподавателями колледжа уровень «акме», а так же потенциал для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования.

Таким образом, эмпирически обоснованы акмеологические детерминанты, влияющие на продуктивность деятельности преподавателей колледжа в развитии общеинтеллектуальных умений студентов.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В.Б. Кашкарева, г. Кисловодск

### **PROFESSIONAL PEDAGOGIC COMPETENCY OF THE TUTOR AS FACTOR OF PRE – SCHOOL EDUCATION QUALITY INCREASING**

V.B. Kashkareva, Kislovodsk

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагогических кадров на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность педагога, воспитателя сегодня рассматривается как основа повышения качества образовательного процесса в целом.

Постановка заявленной проблемы обусловлена тем, что при достижении целей системы дошкольного образования, решении педагогических задач, выполнении предписанных функций и т.д. большое значение имеет наличие высокого уровня профессиональной компетентности, педагогического мастерства воспитателей дошкольного образовательного учреждения. Предпосылками этого являются:

- ориентация на потребителей образовательных услуг;
- потребность общества в формировании физически, нравственно и психологически здоровых детей;
- поиск условий для личностного роста, непрерывного духовного развития детей;
- необходимость создания развивающей воспитательной среды в дошкольных образовательных учреждениях;
- необходимость подготовки детей к систематическому обучению в общеобразовательных учреждениях и т.д.

Все это ориентирует системы дошкольного образования на постановку новых задач и выдвижение новых требований к личности и деятельности педагогических кадров, где ведущее место занимают требования, связанные с формированием определенных компетенций в области профессиональной деятельности. Совокупность различных компетенций в целом составляют профессиональную компетентность субъекта деятельности, в данном случае – воспитательной деятельности. И сегодня неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагогов всех образовательных учреждений рассматривается психологическая и педагогическая компетентность. В связи с этим возникло и активно используется в теории и практике понятие «профессионально-педагогическая компетентность».

Одной из первых анализ данного понятия представила Н.В. Кузьмина. В частности, в своих исследованиях она отмечает, что понятие профессионально-педагогической компетентности ориентировано на представление о педагоге как субъекте педагогического воздействия, способного особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач.

В отличие от деятельности других представителей педагогической профессии, педагог дошкольного образования имеет дело с сенситивным периодом становления личности. Это требует от него готовности и способности решать задачи, связанные с гармоничным развитием всех сторон ребенка дошкольного возраста: познавательная, нравственная, физическая, психологическая, эстетическая и др. Следовательно, воспитатель должен обладать широким кругом компетенций, как в области педагогической деятельности, так и сфере личностного развития, и должен быть готов совершенствовать каждую из существующих и необходимых для результативной деятельности компетенцию.

Для анализа заявленной проблемы следует обратиться к разработанным в 2004 г. концептуальным основам организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет), в которых рассматриваются вопросы построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования. Содержание Концепции направлено на решение задачи обеспечения равных стартовых возможностей детей дошкольного возраста, при поступлении в школу. При этом предлагается акцентировать внимание педагогов на следующих принципах работы с детьми: уход от школьного типа обучения; использование цикличности и проектной организации содержания обучения; широкое использование методов, активизирующих поисковую деятельность детей; формирование детского сообщества и др.

Анализ существующих исследований по заявленной проблеме показывает, что традиционно выделяется пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного педагога: видеть ребенка в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей дошкольной ступени образования; создавать условия для полноценного развития ребенка, том числе сохранения и укрепления его здоровья; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. И здесь важное значение начинает приобретать проблема проектирования модели профессионального труда педагога дошкольного образования.

Многочисленные исследования разных моделей профессионального труда, так или иначе, базируются на положении С.Л.Рубинштейна о двух способах жизни и могут быть объединены в две группы: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития.

Основная цель модели адаптивного поведения заключается в развитии умений человека «вписаться» в окружающую действительность.

В модели профессионального развития основной акцент переносится на формирование умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития. Если адаптивная модель профессиональной подготовки ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, то модель профессионального развития – на учет и прогнозирование будущих изменений (программы повышения квалификации), т.е. обеспечение инновационных процессов.

Следует отметить, что педагогическая инновационная деятельность в дошкольном учреждении связана с преобразованием, совершенствованием образовательного процесса, с внесением новых, стабильных элементов. А это требует от воспитателя проявления творческих способностей. Творческий воспитатель – это профессионал, способный создавать в педагогическом процессе качественно новые материальные и духовные ценности. Он умело сочетает в своей педагогической деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность, управляемость, инвариантность, с инновационным, продуцирующим вариативность, свободу, изменчивость. Деятельность воспитателя не может осуществляться по шаблону, поскольку неотъемлемыми ее компонентами является оригинальность, отход от штампов, неожиданность, умение действовать интуитивно, согласно обстоятельствам.

Кроме этого велико значение глубокой и разносторонней эрудированности воспитателя, его общей культуры, начитанности, широты интересов. Вот почему развитие творческих качеств личности воспитателя невозможно только в узких предметно-методических рамках, оно требует широкого общекультурного багажа, непрерывно пополняемого и углубляющегося.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных работников на освоение компетенций, востребованных современной практикой. В целях создания необходимых условий для достижения современного качества дошкольного образования необходимо разработать технологии, направленные на изменение внутренней позиции воспитателя, его ценностно-смыслового определения как необходимого условия для принятия и развития новых педагогических идей. Необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, внедрения различных моделей неизбежно приводит к обновлению функционала воспитателя детей дошкольного возраста.

Анализ многочисленных исследований данной проблемы (О.А. Абдуллина, А.А. Воротникова, Г.Г. Ермакова, Г.И. Захарова, М.И. Лукьянова, Н.Н. Нацаренус и др.) позволил установить, что специфические характеристики профессионально-педагогической деятельности в



ДОО распространяются на все компоненты профессиональной компетентности педагога, к которым относятся: личность; компетенция и подготовленность: психолого-педагогические, методические знания, обусловленные целью, содержанием и технологией воспитания, обучения и развития в ДОО; профессионально-педагогические умения, готовность: знания педагога реализуются в практической деятельности, поэтому они органически связаны с общепедагогическими умениями, навыками; психолого-педагогическая деятельность в целом: процесс общения и деятельности в ДОО носит преимущественно развивающий и воспитывающий характер, что влияет на результаты образовательной практики.

Специфика указанных компонентов позволяет обосновать психолого-педагогические особенности профессиональной компетентности педагога дошкольного образования: объективные требования к личности и деятельности специалиста в области дошкольного образования, зафиксированные в государственных образовательных стандартах, аттестационных и квалификационных документах; экспериментальные исследования в области профиографирования деятельности педагога дошкольного образования; существующие концепции подготовки педагога дошкольного образования в вузах страны и за рубежом; специфика профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования, обусловленная частными методиками обучения и воспитания детей дошкольного возраста, возрастными особенностями детей, целями и задачами образовательно-воспитательного процесса в ДОО (О.А. Абдуллина).

Существующие исследования показывают, что профессионально-педагогическая компетентность не сводится лишь к совокупности их профессиональных знаний и умений, а определяется еще и качественной совокупностью профессионально важных личностных качеств; направленности личности; мотивации деятельности; потребности и готовности педагогов в саморазвитии и постоянном профессиональном росте в условиях современных требований и т.д.

Следовательно, профессиональная компетентность рассматривается специалистами как личностное образование. Исходя из этого, нами ведущее значение придается именно личностному компоненту в структуре профессиональной компетентности.

На наш взгляд, это обусловлено и тем, что в дошкольном образовании одним из наиболее значимых направлений реформирования и модернизации является замена традиционных ценностей обучения ребенка на ценности развития его личности. При этом, как отмечает И.А.Зимняя, личность педагога, его профессиональная компетентность полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период дошкольного детства, но и в последующие годы.

В сфере дошкольного образования проведено исследование профессиональной компетентности педагогических кадров (И.В. Бичева), профессионально-значимых качеств личности воспитателя детского сада (Н.В. Шурова), развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения в области воспитания (Г.И. Захарова). В качестве критерия дифференцированного подхода к повышению компетентности воспитателя ДОО предложены особенности профессионального мышления педагогов, под которыми понимаются умения самостоятельно ставить и решать педагогические задачи определенного уровня (стратегического, тактического или оперативного) (В.Е. Морозова).

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что воспитатель дошкольного образовательного учреждения (ДОО) должен четко знать концептуальные основы организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, основные направления развития учреждения; быть в курсе современных достижений педагогической науки в области дидактики и дошкольного образования; четко знать воспитательные технологии, их цели, задачи, содержание, условия внедрения в образовательный процесс, эффективность предполагаемого результата.

Обобщая все вышесказанное, следует подчеркнуть, что воспитатель ДОО должен владеть знаниями: методологическими (знание общих принципов изучения педагогических явлений, закономерностей социализации воспитания и обучения); теоретическими (знание целей, принципов, содержания, методов и форм педагогической деятельности и закономерностей формирования и развития личности ребенка дошкольного возраста); методическими (знание методик воспитания и обучения детей дошкольного возраста); технологическими (знание способов и приемов воспитания и обучения детей дошкольного возраста).

Все это в совокупности, с одной стороны, способствует формированию профессионализма личности и деятельности воспитателя, с другой – обеспечивает повышение качества воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении

И, если говорить о личности воспитателя, то, по словам Е.Ю. Барабаш, воспитатель дошкольного образовательного учреждения как субъект практической психолого-педагогической деятельности является сложной и зачастую противоречивой личностью с комплексом разноуровнево-развитых качеств. Познание структуры личностных качеств педагога, выступающих профессионально важными, является определяющим требованием к успешному овладению им своей педагогической деятельности. Кроме этого воспитатель должен владеть системой академических и педагогических знаний, которые также обеспечивают эффективность воспитательного процесса.

Приоритет личности воспитателя дошкольного учреждения обусловлен, прежде всего, его ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения; он обусловлен трудностями игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребенка в период дошкольного детства, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения. Воспитатель дошкольного образовательного учреждения должен быть гуманистически ориентированным на развитие личности ребенка различными средствами. Необходимыми качествами воспитателя, работающего с дошкольниками должны быть: уравновешенность, высокая мобильность нервной системы; умеренная экстравертированность; стеничность эмоций и эмоциональная (преимущественно положительных эмоций – радости, удовольствия и др.) устойчивость; уровень интеллектуального развития не ниже нормального по сенсорно-перцептивно-мнемологическим показателям (т.е. по показателям восприятия, памяти, мышления) и по характеристикам внимания; высокий уровень способности воображения, представления, фантазирования.

Все перечисленные личностные характеристики должны преломляться через структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности:

- личностный компонент: мотивация профессиональной деятельности; ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности; профессиональное мышление; эмоционально-волевая сфера; рефлексивные способности; креативность и творческий подход к выполнению профессиональных обязанностей;
- когнитивный компонент: академические знания; психолого-педагогические знания; методические знания; научные знания; правовые знания;
- деятельностный компонент: проектировочные умения; организаторские умения; коммуникативные умения; здоровьесберегающие умения; диагностические (оценочные) умения; информационные умения; научно-исследовательские умения.

Проведенный анализ показывает, что профессионально-педагогическая компетентность воспитателя, включающая его готовность, его способность мобилизовать имеющиеся знания, опыт, личностные и социальные качества и ценности, которые приобретены в процессе образовательной деятельности и являются основополагающим фактором повышения качества дошкольного образования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Д.И. Кечил, г. Кызыл

## **SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORK OF THE PSYCHOLOGIST OF OFFICE ACTIVITY**

D.I. Kechil, Kyzyl

Труд специалистов в разных отраслях экономики и ведомствах государственной службы весьма многогранен, различен по своему характеру и условиям. Наряду с общей, присущей милиции спецификой, служебная деятельность специалистов различного профиля в системе МВД

также отличается между собой по содержанию, структуре, энергетическим тратам, по предъявляемым требованиям к общей и специальной работоспособности, к развитию профессионально значимых качеств, умений и навыков.

Специалисты в области профессионального образования – С.Я. Батышев, А.В. Буданов, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, В.Я. Кикоть, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, А.А. Реан неоднократно отмечали, что вся система подготовки кадров к высококвалифицированному труду должна учитывать специфику служебно-профессиональной деятельности, что, в свою очередь, предполагает целенаправленное изучение требований, предъявляемых к этой деятельности, в соответствии с которыми в дальнейшем необходимо организовывать образовательный процесс. Это положение продекларировано в существующих нормативных документах МВД и Министерства образования России (Государственных образовательных стандартах; приказах МВД РФ и др.) Сказанное в полной мере касается и системы служебной подготовки, на что обращали свое внимание Ю.Ф. Подлипняк, В.В. Яншин; В.Г. Колухов; А.А. Волков и др. Соответствующие требования получили отражение и в приказах МВД РФ, регламентирующих данный вид подготовки.

Служебная деятельность – это один из видов профессиональной деятельности, осуществляемой в рамках государственной и муниципальной службы, службы в правоохранительных, судебных, военных органах. Служебная деятельность, как и все виды деятельности, это процесс активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели.

В России в 2011 году был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030301.65 «Психология служебной деятельности», квалификация (степень) - 65 специалист (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» января 2011г. № 67).

При этом перед психологом служебной деятельности стоят комплексные задачи психологического обеспечения управления, служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства, образования, социальной помощи, организации работы психологических служб, предоставляющих услуги физическим лицам и организациям, и психологического образования.

В исследовании мы предположили, что разработка и внедрение научно обоснованных подходов к построению служебной деятельности на основе детального и системного учета социально-психологических особенностей характера и условий будущей служебной деятельности позволит корректнее формулировать задачи, стоящие перед психологом служебной деятельности, разрабатывать им программы обучения, обеспечивать необходимый уровень подготовленности лиц, осуществляемых служебную деятельность. Полагаем также, что разработанный в этой связи комплекс мероприятий будет способствовать конкретному представлению о предстоящем психологическом обеспечении служебной деятельности, осознанному отношению к ней, оптимизации, активному использованию условий и факторов оптимизации в режиме жизнедеятельности в целом. Кроме того, считаем, что это позволит снизить уровень заболеваемости служащих, повысить их заинтересованность к результату обучения и деятельности, потребность в более высоком уровне достижений, а в перспективе будет способствовать быстрой адаптации к условиям службы, высокой профессиональной работоспособности, сохранению профессионального здоровья и долголетия.

Социально-психологические особенности служебной деятельности личного состава вытекают из специальных профессиональных компетенций психолога служебной деятельности. К ним относятся: способность и готовность к: оказывать экстренную психологическую помощь в экстремальных условиях; применять методы психологической саморегуляции; координировать работу специалистов различных ведомств, сотрудников правоохранительных органов и общественных организаций в экстремальных условиях; применять психотехнологии в профессиональной деятельности по преодолению экстремальных и чрезвычайных ситуаций; предотвращать и минимизировать последствия стрессового воздействия чрезвычайных ситуаций на население; использовать различные механизмы воздействия на человека, позволяющие преодолевать последствия ситуаций экстремального и чрезвычайного характера; к принятию и реализации эффективных решений, прогнозированию их результатов с целью морально-психологического обеспечения служебной деятельности; к построению эффективного взаимодействия в структуре организации по вертикали и горизонтали с целью морально-

психологического обеспечения служебной деятельности; к морально-психологическому обеспечению развития организации; к психологическому обеспечению внедрения инноваций в служебной деятельности; к оценке развития и эффективного использования персонала с целью морально-психологического обеспечения служебной деятельности; к овладению социально-психологическими технологиями обеспечения служебной деятельности.

Психолог служебной деятельности выполняют свою профессиональную деятельность в кадровых и психологических подразделениях в виде консалтинга; психологической диагностики психических процессов, свойств и состояний человека, их проявлений в служебной деятельности, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества; тренингов; коучинга; оказания экстренной психологической помощи в чрезвычайных ситуациях; координации работы специалистов различных ведомств, сотрудников правоохранительных органов и общественных организаций в чрезвычайных ситуациях; применения психотехнологий в профессиональной деятельности по преодолению экстремальных и чрезвычайных ситуаций; предотвращения и минимизации последствий стрессового воздействия чрезвычайных ситуаций на население; использования механизмов воздействия на человека, позволяющие преодолевать последствия ситуаций экстремального и чрезвычайного характера.

Первой социально-психологической особенностью работы психолога служебной деятельности, по нашему мнению, будет субъект-субъектный характер данного вида деятельности. Далее она осуществляется в парадигме социально-психологического взаимодействия (совокупность принципов, способствующих выработке эффективного решения проблемных ситуаций в ходе процесса; «предвосхищающая» типология проблемных ситуаций данного процесса в соответствии с парадигмами взаимодействия; активную стратегию, определяющие доминирующую ориентацию взаимодействия в проблемной ситуации этого процесса; а также консолидации, сотрудничество и компромисса; условия и факторы взаимодействия в соответствии с целями консолидации) и является психологическим воздействием (как со стороны психолога служебной деятельности, так и со стороны других участников этого вида деятельности) со своими особенными субъектом, объектом и процессом психологического воздействия, который, в свою очередь, многомерной системой включает стратегию, тактику, динамику, средства, механизмы, методы, формы, аргументацию и критерии эффективности воздействия.

Затем, основной частью профессиональной деятельности психолога служебной деятельности выступает профессиональное общение, особенностями последнего представляются: конфликтный или бесконфликтный, позитивный характер общения, наличие множественности целей в каждом акте общения, специфика психических состояний участников общения, особое значение психологического контакта. Кроме того, психолог может предупредить искажения информации со стороны всех субъектов этого процесса и не может построить свою профессиональную деятельность без соучастников этого процесса: специалистов, осуществляющих служебную деятельность, руководителей, средств массовой информации (СМИ), социальных сетей, в том числе Internet.

Профессиональная деятельность психолога должна быть построена с учетом особенностей поведения различных социальных и возрастных групп в современном мире.

Выявленные социально-психологические особенности работы психолога служебной деятельности не претендуют на всеобъемлющую систему данных особенностей, но выступают как актуальная тенденция развития психологических исследований современного социума. Более того, социально-психологические особенности работы психолога служебной деятельности могут быть взяты за основу построения социально-психологических технологий профессиональной деятельности психолога служебной деятельности, которая по своей сути является инновационной, так как она должна включать наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения в служебную деятельность личного состава.

В результате проведенных теоретических и экспериментальных исследований удалось проанализировать служебно-нормативные документы Министерства внутренних дел и Министерства образования России, а также научно-методические и документальные материалы по вопросам регулирования и совершенствования профессионального образования в системе МВД и выявить наличие в них безусловных требований учета характера и особенностей специальностей, специализаций и профилей служебной деятельности в процессе профессиональной подготовки, как в целом, так и в её слагаемых - в огневой и физической подготовке.

Актуально проведение социально-психологического анализа служебной деятельности и на этой основе выявить основные формы и методы психологического обеспечения служебной

деятельности. В этом аспекте важно модернизировать на основе интегрального подхода схему профессиографирования, которая позволит разработать профессиограммы основных специальностей и специализаций, востребованных в гражданской и военной служебной деятельности. Эти профессиограммы должны отражать в целом все значимые аспекты служебной деятельности: режим труда; типичные трудовые действия, операции; основные рабочие органы и системы организма; физическая и психическая нагрузка и её направленность; микроклиматические и санитарно-гигиенические условия; профвредности и заболевания; физкультурно-прикладные знания, умения и навыки; ключевые профессионально значимые физические и психические качества и способности, психофизические функции и компетенции.

Выявленные специфические особенности служебной деятельности позволят эффективно решать служебно-прикладные задачи.

В работу психолога служебной деятельности важно ввести типы деятельности по отношению субъекта к реализуемому объекту: практическая деятельность направлена прежде всего на преобразование мира в соответствии с поставленными человеком целями; познавательная деятельность служит целям понимания объективных законов существования мира, без которого невозможно выполнение практических задач эстетическая деятельность, связанная с восприятием и созданием произведений искусства, предполагает трансляцию (передачу) смыслов, которые определяются ценностными ориентациями того или иного социума и индивида, инновационная деятельность - наборы методов и средств, поддерживающих этапы реализации нововведения. При этом последняя может быть представлена как внедрение; тренинг (подготовка кадров); консалтинг; трансферт; инжиниринг.

Все это позволит эффективно подготовить психолога служебной деятельности к личностно-профессиональному развитию служащих, оптимальному выполнению ими служебных задач, сохранению их профессионального здоровья и достижению в их профессионализме.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЛИДЕРСТВО КАК ФЕНОМЕН ВНУТРИГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ (В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ)**

А.В. Кидинов, г. Липецк

## **LEADERSHIP AS THE PHENOMENON OF INTRAGROUP RELATIONS (WITHIN THE LIMITS OF THE SOCIALLY-DYNAMIC THEORY)**

A.V. Kidinov, Lipetsk

Лидерство во внутригрупповых отношениях представляет собой социально-динамический феномен, поскольку в нем обнаруживаются такие признаки социального динамизма, как инициатива и сопротивление ей, интенция и ее подавление, видение ситуации и противоположная точка зрения, самоутверждение и сдерживающие его стратегии, растущая самооценка и манипулирование с целью ее снижения.

Во всех случаях проявления лидерства, как социально-динамического феномена, закономерно обнаруживается стремление лидера проявить свое «могу» и направленные против попыток самореализации личности лидера действия оппозиции по принципу «не хотим». В таком противопоставлении лидера и оппозиции, несмотря на попытки социального подавления, происходит первичное формирование, развитие и становление лидирующих тенденций в группе, которые могут стать решающим фактором совершенствования группы, как социального организма.

Формирование лидера в группе представляет собой процесс в самом начале возникновения лидирующих тенденций, когда инициатива, самоутверждение, поиск союзников, рост популярности, выявление оппозиции зарождаются как «ростки» возникающих внутригрупповых отношений, центрированных на новом лидере. Наиболее типичным социально-динамическим признаком формирования лидерства можно считать противодействие попыткам подавить инициативу появившегося лидера.

В отличие от этапа формирования, становление лидерства в группе в социально-динамическом аспекте предполагает расширение лидирующих функций, влияния и решение

большого круга задач, стоящих перед лидером. На этом этапе формируется команда лидера, закрепляются в деятельности наиболее полезные стратегии, растет авторитет и влияние лидера в группе. Наиболее типичным социально-динамическим признаком становления лидерства в группе на данном этапе является сопротивление попыткам снизить влияние лидера и его команды и сохранить свое влияние в группе.

На этапе развития лидерства в группе как социально-динамического феномена наблюдается усложнение целей и задач, утверждение лидирующих идей в группе как целостном социальном организме, отмечается качественный рост внутригрупповых отношений и ведущими становятся тенденции группового самоуправления. На этапе развития лидерства в группе, наиболее типичным социально-динамическим признаком этого феномена вероятно можно считать возрастание потенциальной возможности межгрупповой конфронтации. При успешном разрешении конфронтационных отношений, влияние лидирующих тенденций может распространиться за пределы исходной группы на другие социальные образования.

Поскольку лидер всегда является выразителем определенной идеологии, социальный динамизм отношений лидера и группы обусловлен взаимодействием привносимой лидером и уже имеющейся в группе идеологической базы, то есть, продвигаемых основополагающих идей. Идеологическая база группы может быть охарактеризована с учетом ее зрелости и на этом основании может быть разработана типология отношений лидера и группы. В результате проведенных исследований выделяются следующие типы отношений лидера и группы как проявление социального динамизма: «множественная атака» на лидера в группе с неустойчивыми и конкурирующими между собой идеологическими позициями; «призыв к соответствию» лидера сложившейся традиционной идеологической позиции в группе; «молчаливое наблюдение» большинства за противостоянием инновационных и традиционных идей в борьбе за лидерство; «единодушное одобрение» инициатив лидера большинством членов группы на основе возникающей конгруэнтности; «амбивалентное отношение» членов группы к лидеру в силу единства и борьбы противоречивых оценочных суждений; «категоричное отрицание» новых идей большинством членов группы с целью защитить групповые традиции; «формальный конформизм» по отношению к новому лидеру со скрытой оппозицией инновационным идеям.

Как видно из разработанной типологии социально-динамических тенденций в развитии отношений между лидером и группой, на их взаимодействие оказывает влияние идеологическая ситуация в группе как социальной общности. Наличие разнообразных и противоречивых идей среди членов группы обуславливает «множественную атаку» на лидера, поскольку противоречие между позицией лидера и разнообразными позициями членов группы носит множественный характер.

Сплоченное единодушие членов группы в выражении доминирующих идей функционирует как ограничивающее обстоятельство, с которым лидер вынужден считаться в процессе внедрения собственных инновационных идей, которые могут вступать в противоречие с привычной большинству традиционной практикой. Идеологическое обновление группы в этих случаях закономерно проходит этап «призыва к соответствию» групповым традициям. Этим обусловлена необходимость преодолевать сопротивление группы, привыкшей к устойчивым традициям, новым идеям лидера.

Сопротивление новому лидеру может исходить не от группы, а от традиционного группового лидера и ограниченного количества его сторонников. Если позиция большинства членов группы не определилась, они нередко занимают выжидательную позицию, предоставляя возможность традиционному лидеру отстаивать занятую им позицию с помощью своего ближайшего социального окружения.

В отношениях лидера и группы в ряде случаев спонтанно возникает и быстро проявляется конгруэнтность в отношениях. Этим обусловлено единодушное одобрение нового лидера большинством членов группы. Социальный динамизм этого явления наиболее отчетливо проявляется в фазе достижения конгруэнтности. Демонстрируемое единодушие не означает прекращения противостояния между лидером и группой, которое приобретает отсроченный характер и может обостриться, если продвигаемые идеи вызывают разочарование в социальной общности.

Отношение группы к новому лидеру может быть противоречивым и содержать противоречивые тенденции по принципу «два в одном». Это возможно, если действия лидера вызывает неоднозначное отношение и полюс оценочных суждений колеблется между «за» и «против». В этом случае социальный динамизм отношения группы к лидеру осложняется не

только многозначием связи «группа – лидер», но и разнополярным и даже многополярным групповым мнением.

Позиция нового лидера может вызывать категорическое отрицание членов группы, однако такая ситуация не означает неминуемое поражение инновационных идей. Наоборот, сущность социального динамизма в такой ситуации подчеркивает активную вовлеченность членов группы в процесс формирования мнения о новом лидере. В условиях массового равнодушия и активной дискуссии создаются благоприятные возможности для поиска противоречий в коллективной позиции, столкновения мнений и преобразования ситуации в пользу инновационных идей.

С точки зрения социального динамизма, наиболее сложной является позиция формального одобрения лидера большинством группы. Сущность такой ситуации заключается в том, что равнодушные члены коллектива являются благоприятной почвой для «заражения» альтернативными идеями и возникновения активного противостояния между формально одобряемым лидером и его оппонентом. Следующая за этим борьба идей может продемонстрировать жизнеспособность предлагаемых инновационных преобразований и отрицание традиционной практики, которая ранее не вызывала возражений.

Таким образом, социальный динамизм отношений лидера и группы принимает разнообразные формы, включая множественную атаку на лидера, призыв к лидеру соответствовать традиционной групповой идеологии, молчаливое наблюдение группы за противостоянием традиций и инноваций в системе внутригрупповых отношений, единодушное одобрение лидера на основе групповой конгруэнтности, амбивалентное отношение к лидеру через противоречивую оценку, категоричное отрицание лидера группой, а также формальный конформизм по отношению к лидеру с выжидательной позицией группы.

Социальный динамизм развития внутригрупповых отношений проявляется в том, что, с одной стороны, эти отношения стремятся к универсальности, а, с другой - в них обнаруживается тенденция к диверсификации.

Универсальность развития внутригрупповых отношений описывается в идеальных моделях развития коллектива и его перехода на более высокие стадии функционирования. В этом процессе наблюдается растущее единство взглядов, возрастающая гармония суждений, укрепляющаяся общность коллективных ценностей, увеличивающаяся схожесть принципов и проч.

Универсальность развития внутригрупповых отношений – это инвариантность, типологичность, системность, идентификация, воспроизводимость, предсказуемость и наследуемость межличностных связей в группе.

В моделях развития коллектива все более отчетливо обнаруживаются инварианты способов организации групповой деятельности. Наиболее типичным инвариантом становится «работа в команде», сохраняющая признаки «демократического централизма», то есть, подчинения индивидуального мнения коллективно принятому решению команды, утверждающая инвариантные процедуры принятия группового решения, обеспечивающая привыкание членов группы к практике их коллективного бытия. Инвариантной по своей социально-психологической природе остается ядро коллектива, то есть, лидирующая инициативная подгруппа, генерирующая идеи, утверждающая коллективные нормы, определяющая психологический климат коллектива. Коллективным инвариантом является развитие лидерства в группе, включая как индивидуальные, так и групповые формы лидирования. В любом вариативном проявлении коллективной деятельности всегда сохраняется инвариантный феномен лидирования, как неотъемлемая часть жизни в группе.

Универсальной можно считать типологию внутригрупповых отношений, которая исследовалась в различных плоскостях. Например, по отношению к «предмету отношения» выделяется отношение к себе, другим, деятельности, социальным феноменам и проявлениям культуры. С учетом локуса отношений, они подразделяются на внешние и внутренние, представляя собой самоотношение и активные деятельностные связи с окружающим миром. Типы отношений также различаются по их социально-психологической среде. Так, устойчиво различаются отношения в диаде, малой и большой группе, постоянном и временном коллективе, формальной и неформальной группе, централизованной и децентрализованной среде, в открытой и закрытой общности, внутри организации, а также в межгрупповом и межкорпоративном взаимодействии.

Универсальным свойством внутригрупповых отношений является их системность. Внутригрупповые отношения всегда отличаются не только и не столько социальными по своей природе структурными связями, сколько выстраиваемой иерархией в межличностной и

межгрупповой сети, выделением автономных подсистем с собственной сетевой подструктурой, иерархическим соподчинением этих подсистем и основным системообразующим фактором, скрепляющим всю систему внутригрупповых отношений воедино. Подобная системность внутригрупповых отношений универсальна по своей сути и инвариантна для социальных групп любого уровня, культурной идентификации и социальной сферы.

Внутригрупповые отношения универсально характеризуется тем, что любой член группы в той или иной форме идентифицирует (отождествляет) себя с социальной общностью, к которой принадлежит. Идентификация является тем социально-психологическим условием, которое обеспечивает социальную принадлежность личности к группе и реализацию важнейшей личностной потребности принадлежать своему социуму. Отсюда повышается важность четкой коммуникации внутригрупповых ценностей членам группы, а также иным социальным формированиям за пределами данной группы.

Внутригрупповые отношения отличаются воспроизводимостью, и в этом также проявляется их универсальность. Усвоенные внутригрупповые отношения могут быть воспроизведены в условиях другой группы. Воспроизводимы формы внутригруппового самоуправления. Воспроизводимостью отличаются принципы принятия внутригрупповых решений. Воспроизводима по своей природе иерархия внутригрупповой власти и влияния. Все это делает внутригрупповые отношения во многом предсказуемыми.

Предсказуемость развития внутригрупповых отношений можно считать их универсальным свойством. Предсказуемыми являются этапы развития внутригрупповых отношений, возможные конфликтные ситуации, формирование микроструктуры малых групп внутри мегаструктуры большой группы, социометрические параметры выбора деловых партнеров в группе, стратификация группы по интересам, ценностным ориентациям, лидирующим тенденциям и проч. Подобные типологические особенности развития внутригрупповых отношений отличаются не только предсказуемостью, но и наследуемостью.

Наследуемость внутригрупповых отношений представляет собой имманентное свойство социальной динамики их развития. Наследуемость представляет собой передачу внутригрупповых ценностей, установок и практик по межпоколенческой вертикали. Новые члены группы наследуют внутригрупповые отношения от поколений с более длительным стажем пребывания и активной деятельности в данной группе. Социальный динамизм наследуемости заключается в оспаривании права собственности на наследуемые ценности, установки и практики, в дифференцированной интерпретации наследуемых ценностей, установок и практик, а также в переделе права на наследуемые ценности, установки и практики во внутригрупповых отношениях.

Таким образом, универсальность социальной динамики внутригрупповых отношений заключается в их инвариантности, типологичности, системности, идентификации, воспроизводимости, предсказуемости и наследуемости.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ОБЕСПЕЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

П.А. Кисляков, г. Шуя

## **ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF READINESS FUTURE TEACHERS TO SOCIAL SAFETY**

P.A. Kislyakov, Shuya

Одной из актуальных жизненных и профессиональных проблем на сегодняшний день стала проблема здоровья и безопасности человека и общества в целом. В последнее время значительно обострились проблемы, связанные с охраной здоровья и безопасностью детей и молодежи в образовательном учреждении. Социально-экономический кризис, национализм, религиозный экстремизм, террористические проявления, расовая нетерпимость, конфликты в быту, криминальные опасности, девиантное поведение, нездоровые условия жизни и обучения и т.д. препятствуют оптимальной жизнедеятельности человека в социуме. В связи с этим каждый специалист гуманитарного профиля, прежде всего педагог, должен владеть навыками



формирования здорового образа жизни, конструктивными способами разрешения кризисных ситуаций как необходимых условий сохранения жизни и укрепления здоровья своего и окружающих. Подготовка будущих педагогов в вузах должна обеспечить высокий уровень готовности к работе по обеспечению социальной безопасности обучающихся различных демографических и социальных групп. Поскольку от педагога зависит, попадет ли его ученик в перспективе в асоциальные системы (Н.В. Кузмина, 2011).

Перед акмеологией образования стоит задача вооружения педагога достаточным объемом знаний, необходимого для организации здорового образа своей жизни и жизни учащихся, сохранения своей работоспособности, в том числе условиях кризисных и экстремальных ситуациях. Осознание важности здоровья, здорового образа жизни, безопасности жизнедеятельности в целом способствует профессиональному здоровью и долголетию и является неременным условием достижения состояний «акме» (М.Ф. Секач, О.И. Лелякова, 2002).

Внедрение акмеологического подхода в современное педагогическое образование в целом, и в области социальной безопасности и здоровьесбережения в частности, является действенным фактором, обеспечивающим усиление профессиональной мотивации будущих специалистов, стимулирующим развитие их творческого потенциала, позволяющим выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности посредством формирования акмеологической направленности личности. В свою очередь, сформированная акмеологическая направленность является детерминантом повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей (А.А. Деркач, О.В. Москаленко, 1999)

Целью реализации акмеологического подхода в системе подготовки педагогов по вопросам социальной безопасности является осуществление акмеолого-педагогических воздействий на студентов с тем, чтобы у них развивалась готовность к обеспечению социальной безопасности.

Понятие «готовность» отражает в себе особенности психического состояния, психические образования, а также набор определенных интересов, умений (С.Н. Толстов, 2002). Готовность будущего педагога к обеспечению социальной безопасности нами понимается как совокупность личностно-профессиональных качеств, формирующихся в процессе целенаправленной подготовки и позволяющих в перспективе осуществлять профессиональную деятельность по обеспечению социальной безопасности образовательного учреждения и определяющих безопасный и здоровьесберегающий стиль его жизнедеятельности.

На основании анализа предметной области «социальная безопасность» нами выделены следующие направления развития готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности осуществляется:

1) подготовка к обеспечению безопасности в социальной среде – система взаимодействия личности со средой, включающая осознание личностью негативных воздействий социальной среды; умения и навыки самозащиты, обеспечивающие ей успешное взаимодействие с другими людьми;

2) подготовка к обеспечению личной безопасности в условиях опасной, экстремальной ситуации социального характера (теракт, насилие, ограбление, массовые беспорядки и т.д.) – правила поведения человека, при которых незапланированные (неожидаемые) изменения не приводят к потере жизни, здоровья или имущества;

3) подготовка к обеспечению информационно-психологической безопасности – осознание личностью негативных информационно-психологических воздействий (социальные конфликты, политический и религиозный экстремизм) и умения информационно-психологической самозащиты, соблюдение правил психогигиены;

4) подготовка к обеспечению социально-криминальной безопасности – защищенность от физического насилия, защищенность личного имущества;

5) формирование безопасного и здорового образа жизни – соблюдение физиологически оптимального режима труда и отдыха, рациональное питание, достаточный уровень физической активности, соблюдение правил личной и общественной гигиены;

6) обеспечение социальной безопасности образовательного учреждения – сохранения жизни и здоровья обучающихся, воспитанников и работников, а также материальных ценностей образовательного учреждения от возможных несчастных случаев, опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера.

На основании подходов Н.В. Кузьминой (2002) мы рассматриваем готовность к обеспечению социальной безопасности как многоаспектное понятие, включающее мотивационный, когнитивный, рефлексивный, креативный и деятельностный компоненты.

Сформированность ценностно-мотивационной сферы будущего учителя способствует точному целеполаганию и проектированию его деятельности, определяет приоритеты педагогической деятельности, поэтому в структуре готовности важное место занимает ценностно-мотивационный компонент.

Мотивационная сфера личности представляет собой совокупность стойких мотивов (субъективных причин того или иного поведения), имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский). Ценностно-мотивационный компонент готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности включает приоритет ценности безопасности и здоровья в системе взглядов будущего педагога, мировоззренческие основы современных проблем безопасности личности, общества и государства, желание заниматься работой по обеспечению социальной безопасности образовательного учреждения, формированию здоровья и здорового образа жизни, потребность в соблюдении правил безопасности, основ здорового образа жизни, служить наглядным примером безопасного и здоровьесберегающего поведения для окружающих.

Следующим в структуре готовности студентов к обеспечению социальной безопасности является когнитивный компонент, представляющий базовый уровень и качество теоретических, практических и методических знаний будущего педагога по вопросам безопасности жизнедеятельности в целом, знания о факторах, сущности и структуре безопасности жизнедеятельности в социуме, степень владения и умением оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области обеспечения социальной безопасности образовательного учреждения, знания факторов, отрицательно влияющих на здоровье участников образовательного процесса и технологий их предупреждения. Данный компонент готовности включает в себя также профессионально-прикладные знания будущих педагогов по вопросам предупреждения кризисных и экстремальных ситуаций, формирования безопасного и здорового образа жизни субъектов педагогического процесса.

Деятельностный компонент готовности определяется высоким уровнем культуры безопасности и здоровья студентов, включает умения и навыки выявления и предотвращения опасностей социального характера, обеспечения личной и общественной безопасности; способность к деятельности по укреплению собственного здоровья и здоровья окружающих; умение перевести знания по вопросам обеспечения социальной безопасности образовательного учреждения в область практического применения, преподнести информацию по безопасному и здоровому образу жизни в качестве учебно-воспитательного материала.

Особое место в структуре компонентов готовности занимает рефлексивный компонент. С психологической точки зрения для вузовской системы профессиональной подготовки специалистов определяющими вопросами являются организация самостоятельной работы студента над собой (Л. Хабаева). Рефлексивный компонент готовности к обеспечению социальной безопасности представляет собой способность будущих педагогов к адекватной оценке себя как личности, субъекта образовательного процесса в области социальной безопасности, осознание своей ответственности за обеспечение собственной безопасности и безопасности учащихся, сохранение и укрепление здоровья; адекватную самооценку образа жизни.

Развитый рефлексивный компонент создает возможность для развития деятельностного компонента готовности, так как рефлексия позволяет определиться в образовательной деятельности, установить пространство для собственного активного учения, сформировать направленность на эффективное образование, осознать возможные препятствия, проблемы и ошибки. С помощью адекватной самооценки происходит регуляция поведения, направленная на саморазвитие будущего педагога как профессионала и личности безопасного типа.

Креативность или творческий потенциал характеризуется личностными особенностями человека, позволяющими создавать новый продукт в материальной и духовной деятельности. Главным фактором реализации творческого потенциала выступает деятельность, в процессе которой скрытые возможности человека превращаются в способности, талантливость, гениальность, индивидуальность личности (Л.Е. Варфоломеева). Креативный компонент готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности представляет собой совокупность творческих способностей, проявляющихся в профессиональной деятельности по обеспечению социальной безопасности образовательного учреждения, формированию безопасного и здорового образа жизни учащихся. Данная деятельность является новой для студентов, поэтому проявление творческих способностей, способностей мыслить неординарно, создавать собственные модели профессиональной деятельности на основе имеющихся знаний –

немаловажный фактор готовности. Креативный компонент включает такие качества как оригинальность, любознательность, воображение, интуиция, творческое мышление, эмоциональность, чувство юмора, творческое отношение к педагогической профессии в сфере безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения.

Степень и соразмерность названных компонентов и их показателей в итоге определяют уровень развития готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности. Нами, в соответствии с классификацией Н.В. Кузьминой и подходами Т.В. Карасевой с соавторами выделено три уровня готовности: высокий (системно-моделирующий деятельность), средний (системно-моделирующий и локально-моделирующий знания) и низкий (репродуктивный; адаптивный).

Для достижения достаточного уровня развития готовности к обеспечению социальной безопасности у большинства студентов педагогического вуза должен сложиться комплекс акмеологических условий. В их число входят личностные психолого-акмеологические условия, социальные условия, медицинские условия, организационно-педагогические условия.

Личностные психолого-акмеологические условия педагогического образования в области социальной безопасности связаны в первую очередь с профессиональной направленностью студентов, их мотивацией к личностно-профессиональному развитию в области внедрения здоровьесберегающих технологий в процесс обучения и воспитания, способностями к активному обучению и самообразованию по вопросам безопасности жизнедеятельности, формирования здорового образа жизни, адекватной самооценкой, продуктивной адаптацией к современным условиям обучения и т.д.

К социальным условиям относятся общественная значимость, престижность и востребованность профессионального педагогического образования в области социальной безопасности учащихся, признание необходимости и важности внедрения в систему критериев качества образования в вузе показателей здоровья, образа жизни и качества подготовки в области здоровья и безопасности жизнедеятельности. К данной группе также относятся: уровень, уклад и качество жизни участников образовательного процесса. Педагогическое образование в области социальной безопасности и может быть эффективным при благополучных социально-экономических условиях жизни и быта.

Медицинские условия связаны с социально-безопасной и здоровьесберегающей средой вуза, состоянием физического и психического здоровья участников образовательного процесса, т.е. отсутствием ограничений для интенсивного обучения. Социально-безопасная и здоровьесберегающая среда характеризуется совокупностью условий, организуемых администрацией, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих студентов с целью обеспечения безопасности, охраны и укрепления здоровья, создания оптимальных условий деятельности участников образовательного процесса.

Организационно-педагогические акмеологические условия включают информационное и психологическое обеспечение образования в области социальной безопасности. Информационное обеспечение включает построение программ и их усовершенствование под влиянием новых требований и новых потребностей, на базе задаваемых ФГОС ВПО; разработка учебных и методических материалов. Задачами психологического обеспечения образования в области социальной безопасности являются развитие гармоничной, здоровой, социально успешной личности будущего специалиста; определение интересов и возможностей студента в сфере реализации здорового и безопасного образа жизни; облегчение адаптации первокурсников к студенческому образу жизни; коррекция факторов риска образа жизни студента.

Названные акмеологические условия реализуются нами в образовательном процессе в Шуйском государственном педагогическом университете при профессиональной подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности, обучении студентов педагогических и гуманитарных специальностей по курсу «Безопасность жизнедеятельности» (с использованием интерактивных форм обучения, здоровьесберегающих и новых информационных технологий), а также в рамках воспитательной работы по формированию культуры здоровья и безопасности студентов (через комплекс внеаудиторных форм работы: олимпиада по безопасности жизнедеятельности, конкурс студенческих научных работ и проектов, психологические тренинги, конференции и круглые столы и др.). Проведенное нами исследование позволило выявить на основе самооценки испытуемых (по авторской методике) динамику числа студентов с высоким уровнем развития компонентов готовности к обеспечению социальной безопасности. В исследовании приняли участие 360 студентов (3-4 курсов), обучающихся по педагогическим

специальностям. Анализ инфраструктуры готовности позволил выявить наибольшую восприимчивость к акмеологическому воздействию когнитивного (с 20 % до 73 %), мотивационного (с 40 % до 70 %) и креативного (с 40 % до 70 %) компонентов. Достоверно, но в меньшей степени, отмечена динамика, деятельностного (с 14 % до 49 %) и рефлексивного (с 30 % до 63 %) компонентов, что говорит о необходимости дальнейшей работы по развитию готовности будущих педагогов к обеспечению социальной безопасности в рамках специализированных курсов и педагогической практики.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНДИВИДА В ГРУППЕ И НЕФОРМАЛЬНЫХ ПОДГРУППАХ**

Е.С. Коваль, г. Ростов-на-Дону

## **ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INDIVIDUALS IN SMALL GROUPS AND INFORMAL SUBGROUPS**

E.S. Koval, Rostov-on-Don

Являясь междисциплинарным понятием, адаптация с учетом акмеологического подхода интересна и актуальна для психологов. Акмеология – также междисциплинарная область научных знаний, открытая в результате обобщения многолетних исследований в отечественной науке, проведенных ведущими специалистами из самых разных областей образовательной практики: от детских садов до профессиональной школы. Теоретический анализ литературы, посвященной акмеологическим исследованиям профессионального становления личности и управленческой акмеологии, позволяет констатировать значительные достижения акмеологической науки. Основы исследования теории акмеологического подхода заложили А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.А. Реан, В.Н. Тарасова, С.Н. Толстов и др. Тем не менее, выявление акмеологических предпосылок становления людей в качестве субъектов профессиональной деятельности, непосредственно включенных в эту деятельность со всеми социально-психологическими особенностями, все еще остается актуальным.

Сущность акмеологического подхода в целом позволяет рассматривать разные индивидуальные проявления в социуме и в отдельных группах. По А.А. Бодалеву, акмеология призвана осуществлять комплексное исследование и давать целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве, во всех взаимосвязях для того, чтобы активно повлиять на достижение высших уровней, на которые может взойти каждый.

Акмеологический подход, по В.Н. Тарасовой, - это подход, в основе которого лежит исследование сложных функциональных систем; он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивает функционирование его механизмов с учетом личностной обусловленности на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведения их в единую теоретическую картину. В.Н. Тарасова использует акмеологический подход в исследовании сложных функционирующих систем: человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности; педагогических систем, которые создает сам преподаватель в русле тех парадигм, которые существуют в современном образовательном процессе, и социума, а также тех условий, в которых осуществляется профессиональная подготовка специалиста.

В.Н. Максимова считает, что корни акмеологического подхода уходят в педагогическую антропологию (антропологический подход), в психологические основы человекознания, разработанные Б.Г. Ананьевым (человековедческий подход), в достижения педагогической акмеологии (Н.В. Кузьмина и др.). Она разрабатывает акмеологию школьного образования как одну из ветвей развития педагогической акмеологии. Акмеологический подход, с ее точки зрения, ориентирован на целостное и устойчивое развитие образовательных систем и субъектов образовательного процесса в условиях этих систем. При этом сущность школьного образования

понимается ею как целостное развитие растущего человека в условиях образовательных систем с акцентом на духовно-нравственном потенциале зрелости на каждой из возрастных ступеней.

Упомянув в самом начале об управленческой акмеологии, необходимо добавить, что она является, с одной стороны, отраслью акмеологической науки, связанной с особенностями управленческой деятельности, с другой – специфической социотехнической практикой, направленной на повышение акмеологического потенциала управленческого корпуса. Проблемы развития и профессионального развития являются постоянным предметом акмеологических исследований (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Э.В. Сайко, В.Н. Марков, Е.В. Селезнева, Ю.В. Синягин). В рамках акмеологического подхода исследуются особенности профессионального становления и развития представителей различных специальностей.

На наш взгляд, повышение уровня эффективности в управлении персоналом различных трудовых коллективов, их профессионального уровня также возможно с учетом выяснения особенностей социально-психологической адаптации сотрудников.

Четкое видение «слабых звеньев» и своевременная работа по повышению уровня адаптации в профессиональной группе являются гарантом успешного взаимодействия и продуктивной работы в целом.

В связи с постоянной необходимостью развития кадровых, психологических и акмеологических инноваций, нами предложено изучение социально психологической адаптации индивида в малой группе и неформальных подгруппах. Исследование основано на микрогрупповой теории А.В. Сидоренкова. С точки зрения этой теории, адаптацию индивида в группе предлагается рассматривать в контексте социально-психологической структуры, т.е. неформальных подгрупп и не включенных в них членов, отношений между ними.

В большинстве существующих исследований, социально-психологическая адаптация рассматривается с точки зрения того, приспосабливается индивид к требованиям среды (группы) или приспосабливает требования под себя. Однако в анализ процесса адаптации не включается социально-психологическая структура – неформальные подгруппы и «самостоятельные» члены, отношения между ними. Адаптация индивида рассматривается через связи либо в паре: индивид–индивид, либо с позиции группы в целом: индивид–группа. Поэтому из поля внимания выпадают иные важные связи: индивид–подгруппа, индивид–подгруппа–подгруппа, индивид–подгруппа–группа.

В контексте управленческой акмеологии социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей трудовой организации (коллектива), вхождении в сложившуюся в нем систему взаимоотношений, позитивном взаимодействии с его членами. Это включение работника в систему взаимоотношений трудовой организации с ее традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. В ходе такой адаптации работник постепенно получает информацию о своей трудовой организации, ее нормах, ценностях, о системе деловых и личных взаимоотношений в группе, о социально-психологической позиции отдельных членов группы в структуре взаимоотношений, о групповых лидерах. Эта информация не усваивается работником пассивно, а соотносится с его прошлым социальным опытом, с его ценностными ориентациями и оценивается им. При соответствии информации прошлому опыту работника, его ориентациям она оценивается им положительно, работник начинает принимать групповые нормы и постепенно происходит процесс идентификации личности с трудовой организацией. В ходе социально-психологической адаптации работник вступает в реальную жизнь организации, участвует в ней, у него устанавливаются положительные взаимоотношения с коллегами, непосредственным руководителем, администрацией.

Разработка проблемы психолого-акмеологического сопровождения и развития групп позволила сформулировать следующие положения:

- в процессе вхождения новичка в группу он фактически включается в одну из неформальных подгрупп, которая наиболее открыта для него, или же не включается ни в одну из подгрупп; общий процесс адаптации новичка в группе – это в значительной мере процесс его включения или не включения в какую-то подгруппу;

- члены подгрупп имеют более высокий уровень адаптации внутри своих подгрупп, чем по группе в целом; «самостоятельные» члены характеризуются более высоким уровнем адаптации к подгруппе, на которую ориентируются, чем по группе в целом;

- адаптация полноправных членов в группе опосредована адаптацией в неформальной подгруппе (у членов подгрупп) или адаптацией к какой-то подгруппе (у «самостоятельных»

членов), т.е. адаптация полноправных членов в группе осуществляться посредством их включения в ту или иную подгруппу;

– уровень адаптации индивида в группе зависит от того, насколько «открыта» для него группа-подгруппа.

Включение социально-психологической структуры в процедуру диагностики также позволит ставить более дифференцированный и точный диагноз адаптации индивида в зависимости от его места в этой структуре.

Для исследования адаптации личности в контексте групповой структуры разработана «Методика изучения социально-психологической адаптации индивида в группе и подгруппе».

Данная методика также основывается на микрогрупповой теории А.В. Сидоренкова и позволяет измерить уровень адаптации как в целом по группе, так и в неформальной подгруппе. Эта особенность методики позволяет сделать более полный анализ адаптации личности, поскольку адаптация к группе в целом не отражает реального уровня адаптированности. Индивид может быть включен в одну из неформальных подгрупп, может быть не включен, и это в значительной степени отражается на уровне его адаптации. Адаптация напрямую влияет на уровень самочувствия индивида, его работоспособности, эффективность и продуктивность его деятельности. Поэтому предложенная методика поможет наиболее полно и глубоко диагностировать те особенности в адаптации индивида, которые зависят от его включенности в неформальную подгруппу, а значит проводить коррекцию уровня адаптации на более высоком уровне.

В целом, методика позволяет определить уровень адаптации индивида: 1) в группе в целом; 2) в подгруппе (если включен в какую-то подгруппу); 3) к подгруппе (если относится к категории «самостоятельный» член группы).

Стимульный материал методики имеет единую форму для учебных, производственных, спортивных групп и содержит 14 пунктов в виде утверждений. Оценка выраженности признака, отображенного в пункте, осуществляется на основе 7-ми балльной шкалы Ликерта.

Методика состоит из двух частей: «Среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения» и «По группе в целом». Первая часть предназначена для изучения адаптации индивида к подгруппе, а вторая – к группе в целом.

Обработка результатов, как и процедура диагностики, может проводиться в сокращенном и полном вариантах. В сокращенном варианте определяется адаптация индивидов к группе, а в полном варианте – одновременно к группе и неформальной подгруппе.

Алгоритм обработки результатов заключается в том, что в опросном бланке подсчитываются индивидуальные показатели адаптации каждого участника исследования:

адаптация к группе члена группы рассчитывается по разделу стимульного материала «По группе в целом»; коэффициент определяется как сумма баллов по всем 14 пунктам методики в соответствующем разделе;

адаптация к подгруппе члена группы рассчитывается по разделу стимульного материала «Среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения»; коэффициент определяется как сумма баллов по всем 14 пунктам методики в соответствующем разделе.

Коэффициенты адаптации могут варьироваться от 14 до 98 баллов. Чем выше коэффициент, тем выше уровень адаптации индивида в группе и подгруппе.

Эта методика должна применяться в комплексе с методикой выявления микрогрупповой структуры А.С. Горбатенко. Для выделения неформальных подгрупп в малых группах А.С. Горбатенко разработал и апробировал метод, общая суть которого состоит в применении математической процедуры «распознавания образа» – кластерного анализа. Методика позволяет выделять подгруппы, в которых члены связаны друг с другом не только прямо, но и опосредствовано. Это определяется тем, что алгоритм основывается на фиксации не взаимных выборов (хотя и это учитывается), а на мнениях членов подгруппы (их выборов), на том, что каждый член малой группы рассматривается как «центр» образования возможной подгруппы и для него определяется такой состав подгруппы, при котором подгруппа будет наиболее «плотной».

Разработанный А.В. Сидоренковым подход является более валидным и надежным в области психодиагностики адаптации по сравнению с традиционным направлением, в котором статус рассматривается с точки зрения группы в целом и не учитывается социально-психологическая структура. Микрогрупповая теория позволяет качественно расширить аналитические перспективы в целом и в рамках акмеологического подхода. Психолого-акмеологическое сопровождение

деятельности различных коллективов позволит получить более адекватное представление о социально-психологической адаптации индивида в малой группе.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕФЛЕКСИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФЕНОМЕН ПЕРЕГОВОРНОГО ПРОЦЕССА**

М.В. Коваль, г. Москва

### **REFLEXIVE INTERACTION AS A PHENOMENON NEGOTIATIONS**

M.V. Koval, Moscow

Переговорный процесс всегда предполагает диалогическое взаимодействие. В условиях диалога наиболее полно проявляются личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение.

Основными характеристиками диалога в данном подходе являются: равенство сущностных позиций общающихся (субъект-субъектные отношения); доверительная взаимная открытость обеих сторон; отсутствие оценочного, «измеряющего» отношения к каким бы то ни было сторонам индивидуальности каждого; взаимное принятие друг друга как неповторимых и ценных личностей.

Как видим, в тесной взаимосвязи с исследованием диалога в психологическом взаимодействии находится рефлексия, поскольку, как отмечает И.Н. Семенов, рефлексия, костеллируя «образ Я», представляет собой интегральную внутреннюю характеристику индивидуальности человека, источник его смыслообразования и точку отсчета для актуализации и осознания им своих отношений ко всему, что происходит с ним самим и во внешнем мире.

Анализ отечественных исследований, посвященных изучению рефлексии показывает, что этот процесс исследуется в четырех основных аспектах: коммуникативном, кооперативном, личностном, интеллектуальном, каждый из которых находит свое специфическое отражение в переговорном процессе. Первые два аспекта чаще всего применяются при изучении коллективных форм деятельности и опосредующих их процессах общения, другие два - в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентировка позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную форму осуществления рефлексии в переговорном процессе, а, с другой - указать специфику проявления рефлексии в «индивидуальном сознании».

Так, на выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии направлены работы Н.Г. Алексева, О.С. Анисимова, В.С. Дудченко, В.В. Рубцова, Г.П. Щедровицкого и др. Эти исследования имеют прямое отношение к психологической специфике переговоров. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают, в частности, проектирование совместной деятельности с учетом необходимости регулирования позиций и групповых ролей субъектов переговоров, а главное, координирование их совместных действий.

Следующее направление изучения рефлексии – социально-психологическое – связано с изучением ее коммуникативного аспекта. В этих исследованиях рефлексия рассматривается как существенная составляющая диалогического общения и межличностного восприятия, которая характеризуется А.А. Бодалевым как специфическое качество познания человека человеком в ходе переговоров. При этом в качестве объекта рефлексии выступает не сам познающий человек, а явления сознания окружающих его людей, и рефлексия определяется как один из механизмов постижения «чужого» сознания («Другого») и моделирование его в собственном сознании.

В исследованиях И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова личностного аспекта рефлексии было установлено, что моментом, инициирующим личностную рефлексю, является конфликтность ситуации, выражающаяся в наличии субъективного противоречия между сложившимися формами поведения субъектов переговоров и реальными требованиями, предъявляемыми к ним конкретной переговорной ситуацией. Авторы выделяют следующие виды личностной рефлексии: ситуативная, ретроспективная и перспективная рефлексия. Ситуативный вид личностной рефлексии проявляется в форме «мотивировок», функция которых состоит в активизации первоначального личностного отношения субъекта к своим действиям в ходе переговоров (как непосредственная

реакция на проблемно-конфликтную ситуацию), и «самооценок», реализующих устойчивое отношение субъекта к избранному им способу выхода из проблемно-конфликтной ситуации, сложившейся в ходе обсуждения проблемы в переговорах. Ретроспективная рефлексия проявляется в форме «квалификаций», функция которых состоит в ретроспективной схематизации значимых моментов уже осуществленного поиска решения и осмыслении проблемы переговоров через выработку отношения к ней. Перспективный вид личностной рефлексии проявляется в форме «проблематизаций» и «самоопределений», выполняющих функции осмысления противоречий и возникающих неопределенностей в переговорном процессе, связанных в большей степени с трудностями самореализации личности и выражающие разные отношения партнеров по рефлексивно-диалогическому взаимодействию к перспективам переговоров.

Интеллектуальный аспект исследований рефлексии связан с изучением творческого мышления. При этом подчеркивается конструктивная функция рефлексии: осознание осуществляется и ценно не само по себе, а в контексте изменения, преобразования средств и оснований деятельности с целью оптимизации переговоров и более полного достижения поставленной цели.

Рассмотренные выше исследования в своей совокупности определяют многообразие содержаний, выступающих в качестве предметов, на которые может быть направлена рефлексия в ходе переговоров. Так, субъект может рефлексировать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации рефлексивно-диалогического взаимодействия в переговорном процессе; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков во время переговоров; в) свои поступки и образы собственного «Я» как индивидуальности, проявляемых при обсуждении темы переговоров; г) знания об объекте и способы действия с ним в ходе переговоров.

Переговорный процесс всегда бывает обусловлен индивидуальным самовыражением, диалогическим взаимодействием, взаимным познанием, интеллектуально-креативной активностью и активным включением в переговорную ситуацию его участников. В этих условиях достигается решение, к которому стремятся участники переговорного процесса. Из названных характеристик ключевым можно отнести диалог, рефлексии и взаимодействие. Иными словами, рефлексивно-диалогическое взаимодействие участников переговоров составляет психологическую сущность этого процесса.

Индивидуальное самовыражение выявляет неповторимую уникальность личности, периодом становления которой является весь предшествующий опыт с уникально-своеобразной серией жизненных ситуаций. Несмотря на все разнообразие возможных обстоятельств, в силу особой интегрирующей способности личности ее индивидуальность всегда системна, где системообразующим фактором выступает экзистенциальный смысл личностного бытия. Как отмечают современные исследователи, становление индивидуальности, осознание человеком себя личностью, субъектом, можно представить как результат выделения индивидом самого себя из окружающей среды. Причем в качестве таковой выступает сообщество людей, окружающее индивида личности.

Известно, что отношения человека реципрокны (Л.И. Анцыфирова). Человек не только сам «относится», но и фокусирует в себе отношения других. Индивидуальность, ее основные характеристики раскрываются человеку посредством другого человека (Л.С. Рубинштейн). Именно другой человек сигнализирует индивиду о постоянно производимых им впечатлениях. Различие в этих сигналах несут в себе возможность реагировать на них и изменяться под их воздействием.

Диалогическое взаимодействие участников переговорного процесса осуществляется в определенном событийном пространстве, где взаимодействие представляет собой единственно возможную форму достижения приемлемой для участников цели.

В диалоге такое пространство представляет собой, по выражению М.М. Бахтина, межличностную территорию, где разворачиваются отношения в системе «Я-Другой». Это понятие имеет принципиальное методологическое значение для понимания особенностей рефлексивно-диалогического взаимодействия между участниками переговоров, поэтому выделим некоторые наиболее значимые моменты в понимании позиции «Я – Другой».

В связи с вышеизложенным в понимании «Я – Ты» становится возможным представить рефлексивно-диалогическое взаимодействие в переговорах как структурированный, обладающий своими характеристиками и определенными типами социально-психологический феномен.



Таким образом, диалогическое взаимодействие имеет свое пространство, в котором в качестве значимых характеристик выступают особенности взаимодействия «Я – Ты».

Отношение Я и Другой в переговорном процессе становится в своем роде «осью», вокруг которой на разном уровне, в разных формах организуется рефлексивно-диалогическое взаимодействие его участников, а также их самоопределение и самореализация. Как справедливо отмечают рад авторов, «Я - Другой» - это позиция, в которой формируется личность, ее отношения, смыслы, раскрываются особенности взаимоотношения с другими (В.П. Зинченко, И. Моргунов и др.). По мнению М. Бубера, именно в сфере отношения, которое может осуществляться между Я и Ты и в котором Я возникает лишь из отношения к Ты, происходит наполнение пространства личности Я - Другого.

Анализ вышеприведенной литературы позволил увидеть всю полноту пространства переговоров, осуществляемое взаимодействие, а также отношения взаимной зависимости их участников, особенности происходящего активного обмена коммуникативными смыслами, оценочными отношениями и личностной идентификацией. В результате диалогического взаимодействия выражаемые коммуникативные смыслы стремятся к единению и унификации, оценочные отношения обретают состояние консенсуса, а личностная идентификация конкретизируется под влиянием взаимной рефлексии.

В понимании партнера по диалогическому общению реализуется личностный потенциал субъектов данного процесса, наиболее ярко проявляется их индивидуальность, а также осуществляется процесс взаимопознания.

Взаимопознание в переговорах предстает как сложный социально-психологический процесс и имеет ряд особенностей, среди которых исследователи выделяют прежде всего его адекватность, являющуюся одним из наиболее существенных показателей сближения позиций общающихся.

О.А. Брылева определяет адекватность в контексте социального взаимодействия как точность и объективность отражения одной личностью другой, жизненно важное условие регуляции межличностного общения и важнейшая характеристика его содержательной стороны.

По мнению М.Р. Битяновой, условиями успешного взаимопознания являются:

- высокий культурный уровень, позволяющий на основе собственного или присвоенного опыта интерпретировать внешние проявления людей в их соотношении с личностными особенностями: «Знаю, что за этим может стоять»;

- высокий рефлексивный уровень, позволяющий развести свои профессиональные, возрастные, этнические и другие предубеждения и установки и реальные основания поведения, демонстрируемого наблюдаемым: «Я знаю, что надо посмотреть на эту ситуацию шире, чем я обычно привык это делать»;

- высокий интеллектуальный уровень, позволяющий отойти от эгоцентрической позиции в оценке действий наблюдаемого: «За внешним сходством и моего, и его поведения могут стоять различные причины»;

- высокий уровень личностной зрелости, позволяющий развести свои собственные проблемы и процессы интерпретации поведения другого человека: «Мой партнер по переговорам и мои чувства по отношению к нему – это не одно и то же»;

- обширный репертуар поведенческих реакций, позволяющий реализовать адекватное данной ситуации общения поведение: «Я знаю, как вести себя именно в этой переговорной ситуации».

В качестве важных условий, влияющих на взаимопознание в переговорном процессе, исследователи выделяют опыт общения индивида с другими людьми, способность адекватной самооценки и рефлексивный уровень самопознания, позволяющий свести к минимуму эффект проецирования своих качеств на другого человека.

Как показывают исследования, проблемы социального взаимодействия, эффективность взаимного познания повышается в связи с позитивным или, в крайнем случае, нейтральным отношением общающихся друг с другом. Соответственно, процесс познания, где участники испытывают неприязненные отношения, влияет на исход переговоров. Негативное отношение друг к другу может сглаживаться за счет успешности принятия решения, продуктивности переговоров в виде достижения искомых целей, поскольку значимость отношений участников друг к другу может «отходить на второй план» при наличии достижения общей цели.

Точность как составляющая взаимопознания определяется тем, насколько познающие субъекты сформированы как субъекты труда, общения и познания. Поэтому самопознание,

самооценка, самореализация будут являться важным условием успешности переговоров. Процесс самопознания в условиях рефлексивно-диалогического взаимодействия идентичен познанию других людей и окружающего мира в целом. Но, являясь сложным единством знания и отношения всегда опосредовано потребностями, интересами, отношениями субъекта как личности. Соответственно, процесс переговоров может существенно затрудняться, если общающиеся стороны недостаточно осведомлены о личностных особенностях тех, кто участвует в переговорах.

Адекватность, следовательно, является важной особенностью взаимопознания, так как от адекватности и точности познания участниками друг друга зависит успешность и продуктивность переговорного процесса.

Характерно, что точность «картины другого» составляет лишь часть адекватности. Адекватность как условие взаимопознания также включает полноту, глубину, гибкость, на которые в свою очередь влияют эмоциональные и поведенческие особенности участников переговоров.

Важной составляющей взаимопознания также является синтонность. Это личностное свойство, проявляемое в ходе рефлексивно-диалогического взаимодействия, может серьезно влиять на течение и исход переговоров.

Таким образом, взаимное познание в переговорном процессе является существенной психологической функцией рефлексии процесса выработки единых позиций для решения обозначенной проблемы. Характерной особенностью переговоров можно считать рефлексивные отношения, возникающие между участниками переговорного процесса. Подобные отношения можно назвать психологическим «фоном», на котором отчетливо обозначается в виде «фигуры» личностная позиция каждой из сторон. Именно взаимная рефлексия способствует такой трансформации личностной позиции, которая существенно сокращает психологическую дистанцию между ее субъектами. При этом формируется так называемая «рефлексивная поддержка» (Г.И. Давыдова, И.Н. Семенов) друг друга за счет феномена рефлексивной идентификации, то есть улучшения понимания себя за счет более совершенного процесса взаимопонимания. Взаимное познание выступает в качестве важного условия переосмысления содержания переговоров, и это повышает их значимость.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИУМЕ**

Н.А. Коваль, г. Тамбов

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SPIRITUALITY OF THE PERSON IN THE COMMUNITY**

N.A. Koval, Tambov

Духовность может быть определена как собственно человеческий, глубоко личностный способ отражения и освоения действительности, детерминированный ориентацией познания и деятельности человека на общечеловеческие ценности, в основе которого лежит идеал свободного, всестороннего и гармоничного развития человека как конкретно-исторического единства индивидуально-неповторимого и универсально-всеобщего. Такое методологическое осмысление духовности наиболее полно отражает жизнь индивида в условиях его социокультурного бытия, ориентирует на выявление ценностно-смысловой регуляции поведения. Исходя из этого, духовность рассматривается как социальное и как индивидуальное психическое явление, причем внутренние психологические истоки особенно важны как необходимое детерминирующее условие духовного становления личности специалиста.

Осмысление духовности как целостного психического явления достаточно затруднительно, поскольку сама духовность многогранна, многопланова, бесчисленно множество ее индивидуальных проявлений, неповторимых, разных по типу и способу, и в силу того, что не всегда возможно ее эмпирическое изучение. В указанной ситуации просматриваются два основных направления осмысления этого явления: первый связан с описанием форм проявления духовности и структуры духовности, второй - с определением ее сущности. Первое направление

осмысления духовности предполагает раскрытие всех ее составляющих (ценности, представления, богатство интеллектуальной, эстетической, эмоционально-чувственной сфер и др.), это описание всегда будет схематичным и неполным. Во втором направлении преодолевается схематизм, оно схватывает главное, существенное в духовности, что позволяет осмыслить специфику данного явления, более полно описать его сущность.

Сущность духовности состоит в приобщении человека к общечеловеческой духовной культуре и ценностям как ориентирам самореализации. Среди множества ценностей приоритет принадлежит общечеловеческим, то есть тем, которые сложились в общественной практике, объективно служат человеку и человечеству и осознаются, оцениваются всем человечеством как благо. Они являются “высшими ценностями”, занимают доминирующее положение, определяют структуру, динамику всех существующих ценностей в жизни индивида, а степень их выраженности очерчивает общую направленность личности.

Реализуя себя во взаимодействии с другими, в окружающем мире, индивид приобретает смысл жизни, имеющий ценностную природу. Ценности задают ориентации на будущее, и личность, достигая определенного этапа, приходит к новым способам и средствам самореализации, выступающей основанием ее духовного становления. В процессе самореализации выявляется тот заряд духовных ценностей, потенциально “готовых” к тому, чтобы воплотиться в поступках и делах человека.

Общечеловеческие ценности не приходят к индивиду в готовом виде, а усваиваются им в процессе личностно-значимого поиска того, что есть истина, добро, красота. Такой внутренний поиск приводит человека к необходимости активного самосовершенствования в нравственной, эстетической, познавательной сферах, не разделяя, не противопоставляя их, а создавая единые важные для себя и других людей ценности духовной жизни. Истина, добро, красота как духовные компоненты образуют субъективную структуру духовности личности, из множества вариантов которой рождается целостный психологический инвариант, понимаемый в обществе как “духовность личности”. Соответственно в структуре духовности можно выделить познавательный компонент (как сфера поиска истины), нравственный (как сфера поиска добра), эстетический компонент (как сфера поиска красоты). Каждый из компонентов, в свою очередь, является достаточно подвижным, сложным комплексом качеств, элементов. По взаимодействию всех составляющих компонентов можно выделить агармоничный, дисгармоничный и гармоничный уровни духовности личности.

В литературе приводится анализ основных понятий, связанных с описанием внутреннего мира человека и характеризующих его единство с пространственно-временным континуумом: «жизненное пространство личности» (К. Левин), «жизненный мир личности» (В.В. Столин), «жизненное поле личности» (М.Р. Гинзбург) и другие. Этот ряд понятий, характеризующий внутренний мир индивида и его взаимосвязь с окружающей действительностью, может быть дополнен такими понятиями, как «жизненная стратегия личности» (К.А. Абульханова-Славская), «жизненные силы человека» (С.И. Григорьев, Л.Д. Демина и др.), «жизненный потенциал», «жизненные ценности», «жизненная активность», «жизнетворчество», «жизненная самореализация», «жизненные траектории» и другие (А.А. Кроник, Р. Тернер и др.). Нами введено понятие «духовное поле» как наиболее общее, отражающее в своем содержании основные характеристики тех явлений, которые обозначены выше.

Понятие «духовное поле» включает все важнейшие компоненты духовности, сущность, характеристики процесса духовного становления и развития личности во всех его взаимодействиях и противоречиях; единство познавательной, нравственной и эстетической сфер; совокупность индивидуальных ценностей и личностных смыслов; нравственно-духовную характеристику времени и пространства личности. Духовное поле – это заряд духовных ценностей индивида, готовых распространиться и распространяемых на окружающий личность мир в результате ее активных действий. В духовном поле представлены значимые личностные смыслы, конструирующие перспективу каждого индивида, а также факторы, механизмы его духовного становления. Духовное поле – это субъективно отраженный окружающий мир, в котором взаимодействуют духовные ценности индивида, образующие заряд «духовной энергии», потенциально готовый распространиться на окружающий мир. Духовное поле включает в себя модусы: «бытие в себе», «бытие в другом», «для-другого-бытие», «вне-себя-бытие», а также духовный потенциал личности. Названные модусы показывают основные способы самореализации личности в духовном поле. Являющиеся движущей силой, они обеспечивают развитие духовности в пространстве (межсубъектности) и во времени (в постоянном становлении).

Ценности, объединяясь, взаимопроникая и интегрируясь, образуют в жизни конкретного человека ценностно-смысловое ядро его духовного поля, основными свойствами которого являются плотность, модальность, сила, устойчивость, структурность и системность. В подходе к выделению свойств духовного ядра проведена аналогия с соответствующими свойствами ядра, описанными в естественных науках (В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев и др.). В психологии духовности свойства ценностно-смыслового ядра приобретают свой особый психологический смысл. Важнейшим системообразующим фактором формирования ядра духовного поля выступает потребность в самореализации, рассматриваемая нами как целенаправленная деятельность, целью которой является обнаружение, реализация и исчерпание своего духовного потенциала в активном поиске истины, добра и красоты.

В качестве основных механизмов создания духовного поля нами рассматриваются чувственная экспрессия, волеизъявление человека, коммуникация, рефлексия, самореализация. Механизм трактуется в данном случае как определенное взаимодействие свойств, процессов, состояний; это взаимодействие с окружающим миром, в результате которого рождается психологическое образование, продукт, в данном случае - духовность в совокупности ее качеств. Духовно богатый человек ставит перед собой задачи несколько сложнее, чем он готов решить в данный момент. Это обеспечивает его рост, и отсюда духовно богатая личность оказывается богаче других и в интеллектуальном, и в нравственном, и в эстетическом плане. Духовное поле такого человека не бесконечно, оно развивается и уходит вместе с физическим прекращением существования индивида. Вокруг человека остается духовное пространство в виде тех ценностей души, которые были восприняты окружающим индивида обществом. Под духовным пространством в данном контексте понимается окружающий мир, на который личность распространяет свои духовные ценности.

Таким образом, духовное поле представляет собой внутреннее психологическое образование, а духовное пространство функционирует как внешняя по отношению к духовному полю среда, в которой живут и продолжают духовно резонировать «посеянные» индивидом духовные ценности.

В процессе жизни индивид не только осваивает, но и созидает духовные ценности. Духовность личности как бы «овеществляется» в продукте этой деятельности, в отношениях ее к себе, другим людям, окружающей действительности. Человек тем самым распространяет свое духовное поле на окружающий мир, то есть вносит свою субъективную духовность в объективный мир. А это значит, что духовность личности, оставаясь самооценностью для нее самой, обретает одновременно социальное значение – значение для других. Духовное пространство вокруг такого человека характеризуется рядом свойств, к характеристике которых нас подводят идеи, содержащиеся в работах Вл. Соловьева, М.М. Бахтина, Л. Гумилева, М.К. Мамардашвили и др.). Основными свойствами духовного пространства являются духовное взаимодействие, духовная продуктивность, духовный резонанс, индивидуальность личности, духовное единство, ненасыщаемость потребности в самореализации, целостность личности. Выделенное в данной статье понятие «духовное пространство» может быть соотнесено с такими понятиями, как «жизненное пространство», «жизненная среда», «жизненное ориентирование личности», рассматриваемыми как системное теоретико-методологическое основание анализа общественной жизни индивида, многообразия индивидуально-личностных социальных отношений.

Таким образом, духовность – это целостное психическое явление поиска истины, добра, красоты как стержневое проявление потребностно-мотивационной сферы личности, ее направленности через ценностно-смысловое отражение окружающей действительности сквозь призму общечеловеческих ценностей, усвоение и создание новых духовных ценностей в процессе самореализации личности. Психологическая сущность духовности может быть рассмотрена как понятие, явление, личностное образование, как духовное поле и духовное пространство индивида и как социальная ценность. Другими словами, духовность предстает в виде возвышения личности в ходе процесса приобщения к общечеловеческим ценностям и духовной культуре, выступает в виде духовного стержня личности. В обществе она обнаруживает себя как существование вокруг человека духовного пространства и духовного поля и, наконец, духовность отдельно взятой личности превращается в социальную ценность через самореализацию в окружающей действительности.

Общепринятым является допущение, что духовная сфера личности формируется постепенно в течение всей жизни путем приобщения к общечеловеческим ценностям, ценностям духовной культуры, обогащения себя этими ценностями и путем создания новых духовных ценностей. При

этом подчеркивается, что развитие человека как процесс перехода в новое качество, формирование психологических новообразований всегда сопровождается процессом становления духовных свойств личности, фундаментом для которых служит сам процесс развития. Становление основ духовности характерно для начального этапа духовности личности, включающего дошкольный, младший школьный, подростковый, юношеский возрасты. Процесс духовного становления характерен и для студенческого возраста как такое преобразование ранее сформированных духовных качеств и установок личности, которые позволяют будущим специалистам решать актуальную личностную проблему перехода к выполнению профессиональной активной, самостоятельной и ответственной социальной роли на основе ранее сложившихся, но недостаточно завершенных духовных преобразований. Вузовский этап становления специалиста закладывает основы для духовного развития, что предполагает дальнейший рост того, что свершилось и было заложено на этапе духовного становления, то есть на этапе зарождения, первичного формирования и накопления духовного опыта.

По материалам исследований в возрастной психологии, а также проведенных нами эмпирических исследований, можно сказать, что в дошкольном возрасте идет постижение своего «Я», первичное соприкосновение с общечеловеческими ценностями, выход за пределы непосредственного семейного окружения, рефлексивное отношение к себе и своим возможностям, переосмысление отношения с окружающими людьми. Велико психологическое значение этих преобразований в становлении духовности личности.

При переходе к школьному возрасту формируется произвольное поведение в соответствии с нравственно-этическими нормами, наблюдается переход от внешней предметной деятельности к внутренним процессам (Л.С. Выготский), усвоение социальных ценностей по аналогии с учебным материалом в «зоне ближайшего развития», растущая потребность в новых социальных отношениях и личностной самореализации, зарождение социальных мотивов – долга, ответственности, обязательности. Формируется ценностный механизм регуляции поведения, укрепляются и совершенствуются процессы рефлексии. Данные преобразования продолжают оказывать существенное влияние на процесс духовного становления личности. Мы разделяем точку зрения многих исследователей, что в подростковом возрасте сама духовность является предметом личностного творчества, она становится как бы самостоятельной деятельностью, влияя через доступные подростку духовные нормы на всю его социальную активность.

Рассмотрение раннего юношеского возраста особенно важно для нашего исследования, поскольку он непосредственно предшествует студенческому периоду. Согласно существующим теориям юношеского возраста, главное новообразование этого возраста – открытие своего внутреннего мира, своего «Я», развитие рефлексии, осознание своих возможностей и индивидуальных особенностей, появление планов на будущее, связанных с выбором профессии, с активным усвоением окружающего мира. Открытие своего внутреннего мира, способность погружаться в себя, свои переживания является одной из возможностей обретения субъективного опыта. Обретение такой возможности усиливает рост потребности в достижении духовной близости с другими людьми, что становится основой юношеской любви и дружбы как высших духовных способов реализации отношения к Другому. Юноша становится способным на претворение в своих поступках «духовного оборудования» типа: «Поступай с другими так, как хочешь, чтобы они поступали с тобой», «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других», «Делай другому все то, чего сам бы хотел от других». Объединяясь, эти ценности выглядят следующим образом: никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай. Первая составляющая этого правила есть справедливость, вторая – милосердие, сострадание, жалость, основанные на высших чувствах (нравственных, эстетических, познавательных), которые заметной дифференциации и тонкости достигают в юношеском возрасте в связи с приобретаемым опытом познания себя, другого, себя через другого, своего «Я».

Желание сближения с другими, в основе которого могут быть дружба, любовь, профессиональные интересы и увлечения, происходит в форме уподобления другим (идентификация) и сохранение своей индивидуальности (самоидентификация). При этом большое значение принадлежит духовному становлению как основанию для вывода о том, что есть Я и что Я могу для других. В силу особой самостоятельности этот процесс, наступающий в студенческом возрасте, активизируется в вузовский период.

Таким образом, духовное становление личности на этапах, предшествующих студенческому возрасту, как показали результаты наших исследований, последовательно проходит ряд стадий, когда индивид наиболее активно обращается к миру духовных ценностей. При этом духовность

как сопутствующее личностное проявление в детском возрасте постепенно превращается в объект самостоятельного личностного творчества, а сами духовные ценности, начиная с подросткового возраста, составляют предмет особой заботы индивида. Эти процессы достигают наивысшей силы к вузовскому этапу становления личности будущего специалиста.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ**

П.А.Корчемный, г. Москва; И.П.Попова, г. Екатеринбург

### **THE CONFLICT BEHAVIOR OF EDUCATION PROCESS PARTICIPANTS WITH VARIOUS LEVELS OF SOCIAL WELL-BEING**

P.A. Korchemny, Moscow; I.P. Popova, Ekaterinburg

Изменения, происходящие в настоящее время во всем мире и в России в частности, не могли не коснуться и субъектов образовательного процесса. Школа является моделью общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми. Современное образовательное пространство является социальным пространством повышенного напряжения. Профессию педагога не отнесешь к тихим, спокойным, ведь она связана с ответственностью за судьбу, здоровье и благополучие детей, а это требует от педагога огромных интеллектуальных, нравственных, эмоциональных и физических сил. Сегодня многие педагоги, испытывая усталость, повышенную эмоциональность, раздражительность, видят причину такого неблагополучия во внешних обстоятельствах: изменившихся условиях труда, трудных детях и родителях, в отсутствии стабильности в стране.

Изложенные предпосылки конфликтного поведения весьма по-разному влияют на поведение субъектов образовательного процесса в зависимости от социального самочувствия каждого из них. По мнению большинства опрошенных учителей (86 %) с высоким социальным самочувствием, в их коллективе преобладает атмосфера взаимопомощи и взаимного уважения. В целом, по результатам анкетного опроса, социально-психологический климат в коллективе оценивается как благоприятный педагогами с уровнем социального самочувствия выше среднего (32 %).

В результате анкетного опроса «Социально-психологический климат коллектива», было выявлено, что практически все опрошенные сотрудники с высоким уровнем социального самочувствия согласны с тем, что большинство членов педагогического коллектива – хорошие, симпатичные люди и особых поводов к конфликтному поведению они не проявляют. Более того, сотрудники педагогического коллектива высказывают предложения, что педагогический коллектив в основном должен общаться не только в школе, но и после занятий. Так, 46 % педагогов с высоким и выше среднего уровнем социального самочувствия считают, что хорошо было бы, если бы члены коллектива жили близко друг от друга.

О возможности провести отпуск вместе с коллегами положительно высказались – педагоги с высоким социальным самочувствием (29 %), затруднились ответить – педагоги со средним уровнем социального самочувствия (22 %) и ниже среднего (11 %), а отрицательно высказались только 38 % педагогов с низким социальным самочувствием.

Характерной особенностью деятельности педагога является тот факт, что он должен не только владеть современной технологией обучения и воспитания, но при этом уметь разрешать конфликты, возникающие в отношениях с коллегами, с учениками и их родителями, с администрацией школы.

Конфликты, возникающие в образовательном процессе, имеют ряд особенностей:

- участники конфликтов имеют разный социальный статус, чем и определяется их поведение в конфликте;
- различное понимание событий и их причин;
- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение конфликтной ситуации;

– профессиональная позиция учителя в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место поставить интересы ученика.

Среди причин, вызывающих конфликты в педагогическом сообществе, выделяют объективные и субъективные. К объективным причинам относят несоответствие прав и обязанностей участников взаимодействия, отсутствие перспективы роста для учителя, большую нагрузку, трудность в найме высококвалифицированных педагогов, недостатки в деятельности администрации. Субъективными причинами являются факторы искажения информации участниками ситуации, а именно: ошибочная интерпретация мотивов совершенных поступков; «иллюзия собственного благородства» – участник конфликта полагает, что является жертвой нападков злобного противника; позиция «все ясно» – упрощение ситуации в свою пользу. Социально-демографические факторы, такие как, пол, возраст, социальное происхождение, национальность участников педагогического процесса, также являются субъективными причинами возникновения конфликтов.

Среди социальных конфликтов выделяют разнообразные формы: межличностные; между личностью и группой; внутригрупповые; межгрупповые; межнациональные.

В нашем исследовании мы рассмотрели такие формы межличностного конфликта как педагог-педагог и педагог-администратор и сделали попытку ответить на следующие проблемные вопросы:

1. Насколько повлиял кризисный период в России на межличностные отношения в системе образования.

2. Какие факторы социального самочувствия являются детерминантами конфликтного поведения.

В исследовании приняли участие педагоги и администрация средних общеобразовательных школ г. Екатеринбурга, в возрасте 25-60 лет (239 человек: 215 женщин и 24 мужчины).

Результаты исследования показали, что педагоги (23 %), для которых споры и конфликты – это воздух, без которого невозможно жить, не удовлетворены такими социальными достижениями в основных аспектах жизни, как: взаимоотношениями с коллегами, с администрацией, своим положением в обществе. Для них характерен пониженный индекс социального самочувствия. Особая неудовлетворенность отмечается по следующим факторам: уверенность в том, что ситуация в стране будет улучшаться и, что не будет межнациональных конфликтов; юридическая помощь в защите своих прав и интересов; защита от преступности и наличие настоящих друзей. Была отмечена неудовлетворенность и таким фактором, как недостаточно высокая оценка администрацией их профессиональных достижений.

Педагоги (31 %), вступающие в конфликт тогда, когда, по их мнению, нет иного выхода и другие средства исчерпаны, имеют средний индекс социального самочувствия и в большей степени неудовлетворены следующими факторами социальной жизни:

- взаимоотношением с администрацией;
- материальным положением;
- обстановкой в обществе;
- сферой медицинского обслуживания;
- своим положением в обществе.

Им не хватает уверенности в том, что ситуация в стране будет улучшаться, что государство защитит от снижения уровня жизни; не будет межнациональных конфликтов. Они неудовлетворены низким статусом учителя в современном обществе и не видят лучших перспектив в ближайшем будущем.

Склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям 15 % педагогов, они пренебрежительно относятся к своим коллегам и своим поведением провоцируют конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать. В конфликтной ситуации педагогам не важно, любят их, или нет, они считают, что конфликты решаются лишь выигрышем одной из сторон и проигрышем другой. Для них характерна неудовлетворенность условиями профессиональной деятельности, своим статусом в педагогическом коллективе, взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности, возможности полноценно проводить отпуск. Следует отметить, что такие факторы социального самочувствия, как отношения с близкими людьми, друзьями, также отмечены данной категорией педагогов. Для этой группы учителей характерно низкое социальное самочувствие.

У педагогов (19 %), которые считают, что в коллективе наиболее важны взаимоотношения, отмечено социальное самочувствие выше среднего. В ситуации конфликта они стараются снять напряжение, оставить время для эффективного решения проблемы.

Стратегия ухода от конфликта, то есть отказа, как от достижения личных целей, так и от ориентации на благоприятные взаимоотношения с окружающими, характерна для учителей с уровнем социального самочувствия ниже среднего (12 %). Они неудовлетворены своим профессиональным статусом в обществе, материальным положением, ограниченной возможностью в проведении отпуска и восстановлением своего здоровья.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие факторы социального самочувствия, являющиеся детерминантами конфликтного поведения:

- 1) отсутствие уверенности в том, что ситуация в стране будет улучшаться;
- 2) низкий статус учителя в современном обществе;
- 3) неудовлетворительное материальное положение;
- 4) взаимоотношения с субъектами своей профессиональной деятельности;
- 5) недостаточная юридическая помощь в защите своих прав и интересов;
- 6) неудовлетворенность защитой от преступности;
- 7) отсутствие любимого человека и настоящих друзей;
- 8) отсутствие уверенности в том, что не будет межнациональных конфликтов.

Подводя итоги, хотелось бы обратить внимание на тот факт, что социальное самочувствие во все большей мере становится инструментом общественной саморегуляции, так как может показывать степень политической и социальной напряженности и информировать о нарастающих негативных тенденциях, при этом социальное самочувствие становится средством снижения, сокращения или предотвращения этих тенденций.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НОВОВВЕДЕНИЯМ**

Л.В. Кочегарова, г. Южно-Сахалинск

## **SUPPORT AS THE METHOD OF OVERCOMING TEACHER'S RESISTANCE TO INNOVATIONS**

L.V. Kochegarova, Yuzhno-Sakhalinsk

Повсеместное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности рассматривается в обществе как результат информатизации и без которой немалым переход к информационному обществу. В связи с этим меняется и государственный заказ на условия, обеспечивающие развитие образования.

Достижение этих условий описаны в стратегии развития информационного общества в России, которая определяет вектор не только на обновление информационно-образовательной среды общеобразовательных учреждений, но и на эффективное использование ее ресурсов. А это невозможно без непрерывного процесса нововведений в образовательную среду школы. Сама информационно-образовательная среда начинает выступать сферой и средством развития профессиональной компетентности педагогов, а непрерывное изменение ее потенциала требует опережающего развития ИКТ-компетентности педагогов ОУ.

Педагог оказывается вовлеченным в вихрь технологического, прагматического и семантического обновления своей деятельности. Для педагога это означает, что он должен уметь обслуживать технику, понимать содержание и использование мультимедиа-средств при организации образовательного процесса и осознанно и ответственно применять ИКТ для достижения поставленных целей. Но именно эти процессы и вызывают сопротивление педагогов нововведениям.

Многочисленные исследования проблем сопротивления изменениям в основном рассматривают их в контексте различных концепций организационного развития. Например, И. Ансофф под сопротивлением понимает многогранное явление, вызывающее непредвиденные отсрочки, дополнительные расходы и нестабильность процесса изменений. В процессе изменений



имеют место отсрочки начала процесса изменений; непредвиденные отсрочки внедрения и прочие трудности, которые замедляют изменения и увеличивают расходы по сравнению с запланированными; попытки саботировать изменения внутри организации или «утопить» их в потоке других первоочередных дел.

Проведя многолетнее исследование на уровне региональной системы образования в Сахалинской области (2003-2010), мы увидели такое сопротивление педагогов в отказе от внедрения средств ИКТ в образовательный процесс. Проявляется же это в нежелании признавать позитивные возможности новой информационно-образовательной среды, психологической ригидности и неготовности к саморазвитию профессиональной компетентности.

Учитывая, что чаще всего сопротивление педагогов к обновлению профессиональной деятельности связывается с их неготовностью к непрерывному развитию своей профессиональной компетентности, то возникла проблема несоответствия имеющихся методов профессионального развития условиям непрерывного изменения среды. Решить эту проблему, на наш взгляд, может технология сопровождения развития субъекта. Эта технология, направленная на создание управляемых условий развития ИКТ-компетентности педагогов, позволяет применить теорию сопровождения к практике непрерывного профессионального развития педагогов.

Влияние на сопротивление персонала всегда происходит в сроки, определяемые изменением условий во внешней среде. Продолжительность же процесса изменений связана с имеющимся временем. Если не связывать изменения информационно-образовательной среды школ с поэтапным и непрерывным развитием ИКТ-компетентности педагогов, то любое нововведение будет приближаться к принудительному методу. Применение технологии сопровождения развития ИКТ-компетентности ведет к уменьшению срочности, а, следовательно, и к адаптивному методу осуществления изменений. Свойство адаптивности процесса изменений приобретает благодаря использованию поэтапного подхода: процесс планирования подразделяется на этапы, завершающиеся реализацией определенной программы внедрения.

При использовании этого подхода сопротивление минимально контролируется посредством «стартовой площадки» – первого подразделения, включившегося в изменения и становящегося координатором развития в школе. Затем последовательно применяются различные виды мотивации, включающие реально продемонстрированные сотрудниками изменения. Далее в ходе планирования разрабатывается сам процесс внедрения с учетом возможных вариантов развития ситуации. Учитывая, что изменения в обществе не спонтанные, а повторяющиеся и нарастающие, то лежащее в основе технологии сопротивления сетевое взаимодействие создает постоянный управленческий потенциал стратегического характера для реагирования на изменения.

ИКТ-компетентность педагога как компонент его профессиональной компетентности занимает ключевую позицию в структуре его профессиональной компетентности и проявляется в активном преобразовании ИОС. В ходе исследования нами было выявлено, что развитие ИКТ-компетентности педагога происходит непрерывно и поэтапно в деятельности, преобразующей актуальную для него информационно-образовательную среду через инструменты сетевого взаимодействия.

Сфера деятельности зависит от актуального уровня ИКТ-компетентности педагогов и подразумевает соответственно: включение педагога в мероприятия по развитию информационно-образовательной среды; непрерывное образование педагога в общеобразовательном учреждении; активизацию инновационной деятельности педагога в сфере ИКТ; системное использование ресурсов информационно-образовательной среды; формирование сети локальных информационно-образовательных сред.

Современные исследователи детерминируют процесс сопровождения педагога как сложное, многоаспектное явление, так как профессиональная помощь подразумевает многообразие целей и средств. При этом в сопровождении рассматриваются педагогические, методические, научно-педагогические, научно-методические, психолого-педагогические, социально-педагогические аспекты. Необходимо отметить, что все чаще сопровождение выделяют в самостоятельную сферу деятельности, предназначенную для управляемого создания условий развития субъекта. Сопровождение может реализовываться и как единичный метод, направление деятельности, отдельная функция, процесс или системное взаимодействие. Но обязательными условиями являются:

- направленность на развитие субъектов,
- автономность и ответственность субъектов,
- полисубъектность, изменение окружающей среды и корректировка деятельности субъектов.

Применив эти основания для решения проблем управления развитием ИКТ-компетентности педагогов, мы видим, что сопровождение развития профессиональной компетентности направлено на оказание педагогу своевременной практико-ориентированной профессиональной помощи. При этом в современных условиях образования возникает потребность углубления научно-методического аспекта сопровождения, что вызвано процессами непрерывного научно-технологического обновления среды, в которой педагог организует педагогическое взаимодействие.

Понятие «научно-методическое сопровождение» в современной науке связывается с раскрытием механизмов внедрения инноваций в образовании; с разработкой системы непрерывного образования педагогов; с реализацией методических функций, обеспечивающих личностное и профессиональное развитие педагога как субъекта. Научно-методическое сопровождение не повторяет известных в педагогической теории концепций, а представляет собой новый взгляд на сопровождение как системную деятельность, направленную на оказание квалифицированной помощи субъекту.

Современные исследователи достаточно едины в описании последовательности этапов процесса сопровождения: 1) этап установления отношений с сопровождаемым; 2) диагностический этап; 3) построение системных моделей; 4) сбор информации; 5) проектирование пути решения проблемы; 6) первичная помощь в реализации; 7) оценка первых результатов; 8) удаление сопровождающего; 9) отсроченная оценка.

При этом организация сопровождения развития ИКТ-компетентности предполагает наличие следующих субъектов сопровождения, образующих «субъектный четырехугольник»:

- педагог, включенный в процесс сопровождения развития ИКТ-компетентности;
- сопровождающий, реализующий процесс сопровождения развития ИКТ-компетентности;
- коллеги педагога (группа), выступающие как структурная часть информационно-образовательной среды школы, в которой посредством специально организованной деятельности развивается ИКТ-компетентность педагога;
- субъекты образовательного процесса (обучающиеся, педагоги, руководители школы, родители), задающие запрос на новые компетентности педагога и использующие информационно-образовательную среду как средство развития педагога

Функционально-деятельностная структура научно-методического сопровождения связывает общетеоретическую, технологическую, дидактическую, проектировочную деятельность педагогов с функциями сопровождения, охватывающими развитие информационно-образовательной среды школы, программ инновационной деятельности и системы непрерывного образования педагогов. Реализация модели предполагает активную позицию и автономность педагога на региональном, муниципальном, школьном и личностном уровнях сетевых отношений.

В качестве средства развития ИКТ-компетентности выступает информационно-образовательная среда, содержащая все ресурсы и методические возможности. Эта же среда проявляется и как сфера развития, предоставляя потенциал коррекции и формирования новых профессиональных установок. Использование ресурсообеспечения в роли средства развития ИКТ-компетентности на различных этапах сопровождения подразумевает, что педагог, совместно с сопровождающим, проходит через определенные этапы освоения нового дидактического ресурса. Связь между этапами сопровождения и особенностями формирования операционально-деятельностной составляющей ИКТ-компетентности основана на определенных задачах, которые позволяют интериоризировать получаемые педагогом профессиональные знания.

«Открытие» нового ресурса происходит на этапе выявления проблемы. Знакомство с новыми возможностями открывается как результат диагностирования проблемы. Выявление роли нового ресурса в педагогической системе педагога является продуктом анализа используемой методики. Выявление критериев эффективности своей обновленной деятельности возможно посредством освоения в ходе обучения (совместно с сопровождающим) новых методических приемов. Совместная деятельность с сопровождающим, направленная на встраивание нового ресурса, происходит в ходе педагогического моделирования. Проектирование своей деятельности

через встраивание нового ресурса переводит педагога в режим инновации и делает его ответственным за принятое решение. Вхождение в режим самоанализа результатов деятельности позволяет получить первичную оценку как результата обучения, так и результата проектирования. Вхождение в режим самоконтроля деятельности дистанцирует педагога от сопровождающего и позволяет провести самокоррекцию методической деятельности. На этом этапе изучаемое средство ИКТ становится потенциалом компетентностного развития. Самоактуализация проблемы при появлении нового ресурса является индикатором отсроченной оценки результативности и показателем эффективности процесса сопровождения.

Утверждение о потенциале информационно-образовательной среды как сфере развития ИКТ-компетентности педагогов ОУ опирается на утверждение, что в основе профессионального развития педагогов лежит коррекционно-формирующий подход, который может быть реализован в интенсивной технологии коррекции негативных профессиональных установок и формировании новых, позитивных. Сущность нашей позиции раскрывается через акмеологический подход. Профессиональное развитие как непрерывный процесс, имеет три стадии: самоопределения, самовыражения и саморегуляции. По мнению Л.А. Коростылевой, эти качества, представленные в самосознании блоками «могу», «хочу», «надо», определяют готовность делать осознанный, ответственный выбор. Выбирая пути и средства самореализации, человек соотносит свои желания («хочу») с возможностями («могу») и необходимостью, долженствованием («надо»). Блок «хочу» отражает интересы, желания и влечения, побуждающие к активности, и задает планку самореализации личности. Блок «могу» включает самопознание своих возможностей и самооценку. Блок «надо» способствует самоорганизации, он определяется саморегуляцией личностного потенциала и социальными запросами.

Использование информационно-образовательной среды как сферы развития ИКТ-компетентности педагогов предполагает на разных этапах сопровождения изменения отношений между этими тремя блоками. В процессе сопровождения внешняя стимуляция с преобладанием требований общества переходит во внутреннюю мотивацию, порожденную личностными желаниями и возможностями педагогов. Рассмотрим каждый этап:

- 1) Среда уже изменилась, а новые компетенции у педагога не появились.
- 2) Развитие среды приводит к осознанию необходимости изменений.
- 3) У педагога проявляется собственный интерес и потребность в формировании «своего» фрагмента в информационно-образовательной среде.
- 4) Педагог ищет способы замещения своих дидактических инструментов.
- 5) Педагог «ищет» актуальные примеры использования ресурсов.
- 6) Информационно-образовательная среда становится средой новаций для педагога.
- 7) Среда уже не пугает, а открывает педагогу свой технологический потенциал, и педагог «позволяет» себе проектировать новые элементы в «своей» педагогической системе.
- 8) Педагог начинает искать нужные ресурсы и открывать особенности структуры среды как сферы развития.
- 9) Педагог входит в режим самоанализа проблем, самоконтроля своих действий, готовности к саморазвитию на новом технологическом уровне.
- 10) Изменение личностных качеств и мотивационно-ценностных установок определяет готовность к саморазвитию профессиональной компетентности педагога.

Эффективность развития ИКТ-компетентности значительно повышается, если в НМС задействован потенциал ИОС как сферы профессионального развития педагогов.

Результативность сопровождения обеспечивается педагогическими, организационными и технологическими условиями реализации научно-методического сопровождения. Педагогические условия регулируют успешность разрешения методических проблем педагогов посредством освоения ими возможностей информационно-образовательной среды, приемов конструирования и оптимизации образовательного процесса, правил рационального применения ИКТ, психолого-педагогических особенностей применения ИКТ. Организационные условия нацелены на формирование сетевого пространства «субъектного четырехугольника» и конструируют модель сетевой структуры, форму сети, организационную структуру сопровождения, функциональные обязанности сопровождающего, этапы реализации и основные механизмы сопровождения. Технологические условия определяют готовность региональной ИОС и регулируют форму доставки ресурсов, технологическое обеспечение процесса сопровождения, особенности реализации сетевого взаимодействия.

Как было показано, основная задача управления преобразованиями в современном образовании заключается в преодолении сопротивления педагогов изменениям. Причины неприятия кроются в сфере сознания индивидов, вовлеченных в процесс изменения. Описанная технология сопровождения развития предлагает методы выявления путей индивидуального и группового развития профессиональной компетентности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОНЯТИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ И ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУЩНОСТИ ЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ. ЭТО ПОНЯТИЕ БЫЛО ВВЕДЕНО В НАУЧНЫЙ ОБОРОТ Л.А. ПЕТРОВСКОЙ И ИЗУЧАЛОСЬ В РАМКАХ ПРОБЛЕМАТИКИ ПЕРЦЕПЦИИ КАК СЛОЖНОЙ СИСТЕМЫ ВЗАИМООТРАЖЕНИЙ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ИНДИВИДОВ. НАИБОЛЕЕ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ОБЛАСТЬЮ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМАТИКИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЯВЛЯЮТСЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ОБЩЕНИЯ. ПОДОБНОЕ ИСТОЛКОВАНИЕ ЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ ИСХОДИЛО ИЗ СЛОЖИВШЕЙСЯ ОБЩЕФИЛОСОФСКОЙ ТРАКТОВКИ ЭТОГО ПОНЯТИЯ: «ОСТАНОВКА», «ОБОРАЧИВАНИЕ», «ОТОБРАЖЕНИЕ – ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ», ОСНОВАНИЙ И СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЙ ЗА СЕБЯ И ЗА ПАРТНЕРА. САМИМИ УЧЕНЫМИ ПОДОБНЫЙ МЕХАНИЗМ ТРАКТУЕТСЯ КАК СЛОЖНОЕ ЯВЛЕНИЕ, КОТОРОЕ «ВМЕШИВАЕТСЯ» В ПРОЦЕСС МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ПРИДАЕТ ЕМУ ИЗВЕСТНЫЕ СЛОЖНОСТИ ДЛЯ ПАРТНЕРОВ.**

И.В.Краснокутский, г.Москва

## **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL BASIS OF THE CONCEPT OF REFLECTION AS BACKGROUND OF UNDERSTANDING REFLEXIVE CONTROL**

I.V. Krasnokutskiy, Moscow

Психологическое понятие намеренной межличностной обратной связи является основой переосмысления и преобразования традиционных представлений о сущности явления рефлексии. Это понятие было введено в научный оборот Л.А. Петровской и изучалось в рамках проблематики перцепции как сложной системы взаимоотражений и взаимоотношений индивидов. Наиболее перспективной областью современных социально-психологических исследований и разработки проблематики рефлексивности личности являются исследования межличностного восприятия и общения. Подобное истолкование явления рефлексии исходило из сложившейся общефилософской трактовки этого понятия: «остановка», «оборачивание», «отображение – переосмысление», оснований и способов действий за себя и за партнера. Самими учеными подобный механизм трактуется как сложное явление, которое «вмешивается» в процесс межличностного восприятия и придает ему известные сложности для партнеров.

Осознанная постановка и решение субъектом общения задачи отражения-переосмысления возникает перед лицом задачи «доопределения» ситуации взаимодействия, ее смыслового и событийного «достраивания», через «доопределение» представлений субъекта о своем партнере как предмете общения – путем одновременного предвосхищения разноплановых соображений партнера как бы «за него» в их соотношении с меняющимися представлениями о ситуации «для себя» и вероятных здесь же, по ходу контакта, «проверок-корректировок» своих предположений и действий.

Подобная внутренняя психическая деятельность, обусловленная необходимостью взаимной ориентировки и возникающая непроизвольно, нередко сопровождается искажениями отображаемого в виду одновременного проявления таких эмоциональных компонентов в познавательной ситуации взаимовосприятия как стереотипные установки или психологические защитные механизмы контактирующих людей. Если учесть, что рефлексивность не остается единственным задействованным личностным свойством, обеспечивающим возможности социального познания и взаимовосприятия контактирующих людей и что разноуровневые процессы такого познания и восприятия помимо рефлексии «обслуживают» специфические механизмы идентификации, эмпатии, проекции, децентрации, причинной интерпретации, то становится понятным, почему иногда удается, преодолевая «естественность взаимонепонимания», удерживаться хотя бы на минимально достаточном уровне понимания. Но поскольку эффективность подобной ориентировки себя оправдывает неоднозначно и обнаруживает недостаточность для целой области отношений и ситуаций психологической близости (детско-родительские, интимно-личностные, дружеские), когда учет информации об изменениях содержания внутреннего мира партнеров определяет саму судьбу этих отношений, выясняется, что без рефлексии, даже в функции только адекватного взаимоотражения вряд ли можно обойтись.

Так возникает одна из предпосылок развитию и трансформации свойства рефлексивности личности в качественно иное измерение своего проявления – в личностную способность к рефлексии, как возможность сознательного использования тех или иных субъектных свойств – внутренних условий достижения положительного результата действий. Становление способностей в значительной мере относится к культурному плану поведения как результату исторического развития высших психических функций человека, опосредствованному в предметной деятельности.

Социально-психологическому переосмыслению и преобразованию содержания понятия рефлексии как механизма социального восприятия (познания) в теоретическом, методическом и практико-ориентированном контексте научного и профессионального психологического мышления способствовало раскрытие роли и функций психологической обратной связи как средства осмысленного конструирования субъектами общения культурного способа отношений в ситуации межличностного контакта. Обоснование механизма психологической обратной связи в общении послужило развитию понятия рефлексии как социально-психологической способности, формируемой личностью преимущественно на основе коммуникативного и кооперативного типов рефлексии.

Таким образом, прежняя социально-психологическая интерпретация рефлексии в рамках проблематики социального восприятия, ограничивавшая трактовку этого механизма переосмыслением участниками общения соотношения звеньев в цепи взаимоотражений («как я думаю, что он думает, что я об этом думаю» и т.п.) в пределах самокорректировок адекватности собственного поведения, была преодолена с обнаружением деятельности преобразования этих взаимоотражений в процессе совместного личностно обусловленного конструирования и действенной реализации отношений взаимопонимания из субъектной позиции участников. Из внешнего плана психической деятельности в пространстве социальной коммуникации функция рефлексии интериоризируется во внутренних субъективно-ориентировочных структурах социального мира личности, образуя предметный (социальный) план ее рефлексивного мышления.

Сочетание и взаимопереходы параметров объективации и субъективации подразумеваемых (смысловых) и отражаемых (содержательных) личностно-интеллектуальных подструктур мыслительной активности является сутью процесса рефлексивно-инновационного преобразования внутреннего социального мира и опыта участников межличностного контакта в плане их вербальной и невербальной активности как субъектов групповой деятельности. Субъектность позиции личности, проявляемая не только в отношении партнеров, но и в отношении себя самой, отвечает активному творческому самопреобразованию критериальных основ социального познания и самореализации личности в условиях интенсификации рефлексивной среды деятельности в группе.

Примером личностно-рефлексивной обусловленности природы социального познания человека служит феномен проецирования, но не в виде психологически защитной иллюзии приписывания своих свойств собеседникам, а в виде «действительного вкладывания» во внутренний мир другого человека. По-видимому, этот феномен «действительного вкладывания» обретает возможность своей реализации именно как результат культивирования рефлексии в виде межличностной обратной связи, объединяющей бесконечно разных людей в конструировании жизнепорождающей реальности самоценных смыслов их общения.

Знакомство с изучением различных механизмов социального познания показывает, что эти механизмы в определенной мере могут принимать качество рефлексивности. Именно с этим обстоятельством связаны попытки включения рефлексии в их состав, оправдывающие себя с точки зрения рассмотрения ориентировочной природы психического уровня организации как особого уровня управления действиями в плане образа ситуации на основе обратной связи. Рефлексия в этом случае представляется общим объяснительным принципом функционирования психических структур, общим функциональным звеном их взаимосвязи, который и обеспечивает их согласованную разноуровневую «работу».

Но современная разработка социально-психологической проблематики не может ограничиваться «бессубъектным» уровнем регуляции социального поведения лишь на непосредственном уровне социального познания – уровне идентификации и малодифференцированной в ее составе рефлексии. Именно социально-психологическая способность к рефлексии как опосредствованному уровню социального познания и поведения позволяет рассматривать индивидов не только в качестве трансформаторов социальных влияний,

но и как инициативных и ответственных субъектов, реализующих потенциалы своей активности и способных к конструктивным действиям в отношении ситуации.

Требуется дальнейшая теоретическая и эмпирическая разработка проблематики рефлексии, углубление собственно психологического содержания понятия в исследованиях динамической интенции творческого самопреобразования активности субъектов критериальными средствами культуры.

Такое трактование рефлексивности может раскрыть новые грани процесса рефлексивного управления как на уровне индивидуальных, так и групповых аспектов субъект-субъектных отношений, складывающихся в профессиональной деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ - ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.**

Ю.В. Кузнецова, Астрахань

### **AKMEOLOGICAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY STUDENTS - PSYCHOLOGISTS IN TERMS OF INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENT**

Y.V. Kuznetsova, Astrakhan

Происходящие изменения в экономической, политической, социально-культурной сферах жизни общества влекут за собой переосмысление уровня и качества профессиональной деятельности специалистов разных областей. В условиях возникновения глобальных экологических катастроф, ситуаций угрожающих жизни и функционированию человека и общества в целом формируется потребность в высококвалифицированных специалистах. Особенно актуальным это является для студентов-психологов, так как именно в профессии человек-человек необходимо применение на практике способности к оказанию своевременной, эффективной помощи.

В акмеологическом словаре под общей редакцией А.А.Деркача сказано, что акмеологическая модель определяется на основе концепции М. Вартофского, выделяющего ее существенные функции, такие как воссоздание и умножение знаний об оригинале, конструирование его новых свойств, управление им и развитие его.

Модель акмеологическая проектирует соотношение его настоящего и будущего, задает перспективы, средства, цели и методы развития, являясь, по М. Вартофскому, способом движения к оптимуму, который определяется внешней (акмеологическая поддержка) и внутренней (самосовершенствование субъекта) детерминантами.

Процесс достижения профессионального мастерства, профессионального самосознания основывается, по мнению О.В. Москаленко на личностном образовании, принадлежащем субъекту как осознанию своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знанию о степени своего соответствия профессиональным эталонам; знанию о степени своего признания в профессиональной группе; знанию о слабых и сильных сторонах и путях самосовершенствования; знании своих индивидуальных способов успешного действия, индивидуального стиля, нераздельное единство предметно-содержательного и операционального компонентов работы; отношении к себе как к личности, субъекту жизнедеятельности, профессионалу-руководителю; представлении о своем будущем в профессии; контроле за собственными интеллектуальными, эмоциональными и поведенческими реакциями, управление ими.

Современная система высшего профессионального образования (переход на многоуровневую систему подготовки специалистов, повышение уровня конкурентоспособности вузов) направлены на более высокий уровень подготовки будущих специалистов, способных к инновационной деятельности, принятию новых технологических решений, неординарно мыслящих и творчески ориентированных.

Изменения, происходящие в обществе и образовании, оказывают существенное влияние на личностный рост, развитие будущего специалиста. Среда вуза нацелена на поиск решений направленных на обеспечение успешного становления личности будущего специалиста.

Несмотря на это практико-педагогическое разрешение и осмысление вузовскими педагогами проблемы становления личностной зрелости будущего специалиста, тем более в инновационных условиях обучения в высшей школе, существенно осложняется из-за отсутствия практико-ориентированных методик и воспитательно-образовательных технологий, обеспечивающих это становление.

Проблема формирования личностной зрелости специалиста приобретает особую значимость в связи с тем, что является наименее исследованной.

Формирование модели зрелой личности, на наш взгляд, должно базироваться на ряде принципов. Среди них можно выделить: существование индивидуальности в подходе к разработке концепции педагогического процесса в вузе; направленность учебного процесса на развитие личностной зрелости будущих специалистов в условиях образовательной среды; использование групповых методов психологической работы с целью развития у будущих специалистов таких качеств как ответственность, толерантность, направленность на саморазвитие, позитивное отношения к миру.

Также существенным компонентом в процессе формирования личностной зрелости специалиста в условиях образовательной среды является использование личностных возможностей преподавателей вуза в развитии мотивационной сферы, приобретении интеллектуального опыта.

Совершенствование воспитательного процесса должно быть направлено на укрепление социально-психологической атмосферы в коллективе вуза, создание условий, способствующих творческому профессиональному общению, проявление самостоятельности, процессов, способствующих саморазвитию, инициативы и социальной ответственности будущих специалистов; применение вариативных воспитательных практик, эффективных психолого-педагогических технологий и проектов; повышение роли общественных организаций в решении проблем вузовской жизни; пропаганду здорового образа жизни и духовно-нравственных ценностей.

Модель социальной зрелости личности будущих специалистов психологов должна выстраиваться в созвучии с системой профессионально-важных качеств и компетенций. Способность педагогов к прогнозированию и формированию важных для нашей модели качеств, развитие их на имеющейся основе это важное условие и критерий профессионального мастерства самого педагога.

Проблема зрелости является одной из центральных тем акмеологии. Предметом акмеологии является феномен зрелости человека, или процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (А.А. Реан). По мнению А.А. Реана, модель социальной зрелости личности можно представить четырьмя базовыми компонентами: ответственность, терпимость, саморазвитие и интегративный компонент, который охватывает три предыдущих и одновременно присутствует в каждом из них, им является позитивное мышление или позитивное отношение к миру.

Акмеологическое развитие — это закономерное, направленное качественное изменение и формирование личности взрослого человека в направлении достижения профессионального мастерства. Результатом является достижение — «акме». «Акме» человека есть период наивысшего расцвета его способностей, вершин достижений в профессиональной деятельности, основывающихся на базе личностной зрелости (Б.Г. Ананьев, И.П. Волков, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

Мы предполагаем, что акмеологическая модель личностной зрелости должна строиться на развитии следующих компонентов, таких как социальная ответственность, толерантность, формирование внутреннего ресурса или способности к совладанию, способность к целеполаганию, социально одобряемый способ существования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПЕНСИОННОГО ФОНДА РОССИИ**

Л.Г. Кузьменко, г. Нальчик

### **THE ACKMEOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN SYSTEM OF A PENSION FUND OF RUSSIA**

L.G. Kuzmenko, Nalchik

Демографические, экономические и политические процессы, происходящие в современном российском обществе, привели к кардинальным изменениям в социальной сфере. При этом актуализируются проблемы, связанные с социальной помощью, поддержкой, реабилитацией отдельного человека, различных групп и общностей. Основные функции обеспечения защиты законных прав и интересов граждан Российской Федерации – пенсионеров, получателей социальных пособий, застрахованных лиц выполняет Пенсионный фонд Российской Федерации (ПФР). Данный факт обуславливает необходимость непрерывного и качественного совершенствования деятельности Пенсионного фонда. В этом процессе ведущая роль отводится развитию организационной культуры ПФР.

Термин «организационная культура» охватывает большую часть явлений духовной и материальной жизни коллектива: доминирующие в нем материальные ценности и моральные нормы, принятый кодекс поведения и укоренившиеся ритуалы, манера персонала одеваться и установленные стандарты качества выпускаемого продукта.

Организационная культура – это новая область знаний, входящая в серию управленческих наук. Она выделилась также из сравнительно новой области знаний – организационного поведения, которая изучает общие подходы, принципы, законы и закономерности в организации.

В науке существуют различные подходы к трактовке понятия «организационная культура». Так, в философии определяется наиболее общий контекст организационной культуры (В.В. Астапов, С.Г. Заржевский, С.Б. Сафоновский). Они раскрывают многоуровневость ее содержания, которая может рассматриваться как образ мышления, способ действия, субкультура общества, некий отличительный признак; как комплекс базовых предположений, созданный группой для того, чтобы справиться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции; как один из способов осуществления организационной деятельности. Связывая данный феномен с определенным историческим типом культуры, философы считают, что организационная культура является идеалообразующей стороной деятельности организации, подчеркивают ее творческую, преобразующую сущность.

В социологических исследованиях отмечается социальная природа организационной культуры, ее связь с социальной культурой в рамках рационально-прагматического, феноменологического, рефлексивного направлений (Т. Парсонс, Дж.Г. Мид, М. Элвессон и др.). С их точки зрения, именно общественная сфера жизнедеятельности обуславливает потребность в формировании организационной культуры как регулятора поведения людей.

Разработчики экономической теории и теории менеджмента рассматривают организационную культуру как средство повышения эффективности деятельности организаций и важнейший фактор организационно-управленческих процессов.

В психологии отмечается опосредованное влияние организационной культуры на человека, разрабатываются методы диагностики на основе теории социальных представлений, ордерного, средового, комплексного подходов (Л.Н. Аксеновская, В.Н. Воронин, М.В. Крымчанинова, С.А. Липатов, А.В. Полосин и др.).

В педагогике организационную культуру рассматривают как фактор, условие и средство продуктивного развития личности и образовательного учреждения с особым содержанием, функциями и структурой, а также условиями развития (Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков). При этом в педагогических исследованиях используются понятия «культура школы», «внутришкольная культура», «корпоративная культура», которые близки по смысловому значению и содержательным характеристикам понятию «организационная культура». Раскрывая сущность организационной культуры, ученые выявляют ее мультикультурную природу, сопряженность с личностными культурами, связь с результативностью деятельности образовательного учреждения, рассматривают ее как один из внутришкольных ресурсов развития.



В акмеологии организационная культура определяется как комплексное и интегративное явление, которое включает в себя систему институтов, упрощающих и оптимизирующих взаимодействие людей, подразделений, всей организации. Исследовались отдельные акмеологические характеристики организационной культуры государственных служащих и ее проявлений в деятельности, поведении и отношениях, в частности, ценности и ценностные ориентации государственных служащих, мотивационно-смысловая сфера, принципы командообразования, морально-нормативная регуляция поведения и др. (Биктимирова Н.А., Гольников Р.В., Григорьева Т.Л., Гусева Г.А., Дарижапова М.Н., Ерина Н.А., Кобелева О.В., Новоселов Ю.В., Калмыков О.П., Кухтерин С.Е., Накошная Н.В., Фантина С.Г., Шаланкина О.В.).

Необходимо отметить, что в акмеологических исследованиях в качестве объектов выступали государственные служащие федерального уровня. Особенности организационной культуры Пенсионного фонда России не исследованы, исходя из этого данная проблема является актуальной, следовательно, необходим дальнейший системный анализ обозначенной проблемы с позиции акмеологии.

В нашем исследовании организационную культуру Пенсионного фонда мы определяем как систему общественно прогрессивных формальных и неформальных правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения персонала Пенсионного фонда, стиля руководства кадров управления, показателей удовлетворенности сотрудников условиями труда, уровня взаимного сотрудничества и совместимости работников между собой и с организацией пенсионной системы, перспектив развития.

Характеристика организационной культуры Пенсионного фонда с позиций акмеологии охватывает:

- индивидуальную автономность – степень ответственности, независимости и возможностей выражения инициативы в Отделениях Пенсионного фонда;

- структуру – взаимодействие кадров управления и персонала, действующих правил, прямого руководства и контроля;

- направление – степень формирования целей и перспектив деятельности Пенсионного фонда;

- интеграция – степень, до которой части (управленцы) в рамках пенсионной системы пользуются поддержкой в интересах осуществления скоординированной деятельности;

- управленческое обеспечение – степень, относительно которой кадры управления обеспечивают четкие коммуникационные связи, помощь и поддержку своим подчиненным;

- поддержку – уровень помощи, оказываемой руководителями своим подчиненным;

- стимулирование – степень зависимости вознаграждения от результатов труда;

- идентифицированность – степень отождествления сотрудников с пенсионной системой в целом;

- управление конфликтами – степень разрешаемости конфликтов;

- управление рисками – степень, до которой сотрудники поощряются в инновациях и принятии на себя риска.

Организационная культура сотрудников ПФР определяется нами как личностно-профессиональное свойство, являющееся регулятором деятельности, поведения и отношений персонала.

В условиях модернизации подхода к аттестации и оценке деятельности сотрудников системы ПФР особую актуальность приобретает проблема повышения качества, как самой профессиональной деятельности персонала, так и их личностно-профессионального развития.

Профессиональная деятельность персонала ПФР предполагает активное личностно-профессиональное развитие, способствующее обеспечению успешной модернизации системы ПФР.

В связи с важностью задач, стоящих перед ПФР, осуществление продуктивного личностно-профессионального развития кадров и руководителей учреждений должно опираться на современную акмеологическую теорию профессионализма.

Для нашего исследования важно изучить, какие акмеологические факторы и условия влияют на развитие организационной культуры Пенсионного фонда.

На основе проведенного исследования нами выявлены акмеологические основания, способствующие развитию организационной культуры сотрудников Пенсионного фонда.

Как отмечают А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова, включенность в акмеориентированный процесс требует новых специфических качеств человека, к которым, прежде всего, следует отнести акме-направленную мотивацию. Она включает в себя мотивацию

достижения, мотивацию самопрезентации и самореализации, мотивацию автономности и независимости, творческого вклада в личностно-профессиональное становление человека. Изучение акмеонаправленной мотивации дает возможность представить ее как психолого-акмеологическую закономерность личностно-профессионального становления.

Мотивационная сфера личности сотрудника ПФР – это психолого-акмеологическое образование, имеющее сложную структуру мотивов, иерархизированных динамикой самой личности, направленной на удовлетворение потребности в самовыражении, самоопределении, самообразовании и самосовершенствовании.

Мотивационная сфера личности сотрудника ПФР наиболее полно раскрывается в ситуации профессиональной деятельности, где она выступает как позиция субъекта. В исследовании рассмотрена зависимость мотивационного самоопределения субъекта от активности, целеполагания, предвидения результатов достижения.

В основу диагностического исследования мотивационной сферы сотрудников Отделений ПФР была положена комплексная методика исследования мотивации профессионального самосовершенствования сотрудника. Данная методика включает изучение мотивации успеха и боязни неудачи, изучение потребности в достижении (Ю.М. Орлов), шкалу мотивации одобрения. Определение уровня мотивации одобрения происходило на основании сопряженного варианта шкалы Д. Крауна и Д. Марлоу, выявление групповой мотивации, диагностику степени удовлетворенности основных потребностей, оценка удовлетворенности работой.

Анализ и интерпретация результатов, полученных при использовании диагностических методик мотивационной сферы сотрудников Отделений ПФР с разным уровнем ОК, позволил выявить уровни мотивации сотрудников и определить специфику развития мотивации в Отделениях. В результате исследования выявлено четыре уровня развития мотивации профессиональной деятельности сотрудников ОПФР: высокий уровень, потенциальный, средний и низкий. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что в ОПФР с высоким уровнем развития ОК высокий уровень мотивации профессиональной деятельности присущ 68% сотрудников, потенциальный 20 %, средний 12 %.

В ОПФР со средним уровнем развития ОК показатели распределились следующим образом: высокий уровень 56%, преобладания потенциального уровня мотивации – 14 %, среднего – 20 %, низкого уровня 10 %. В ОПФР с низким уровнем развития ОК получены следующие данные: высокий уровень мотивации выявлен у 32 % сотрудников, группы потенциального уровня мотивации и среднего уровня развития мотивации составили по 28 %, низкого уровня 40 %. Статистическая достоверность полученных результатов подтверждена различиями в дисперсии: в группе испытуемых с высоким уровнем развития ОК дисперсия составляет 24,07, в группе испытуемых со средним уровнем 33, с низким 9.

В результате построения факторной модели на основе метода варимакс-вращения нами выделено три обобщенных показателя, с помощью которых можно описать структуру мотивации сотрудников ОПФР с высоким уровнем развития ОК. Первый фактор представлен высокими значениями мотивов как структуры мотивации достижения, так и мотивами структуры мотивации одобрения. Он отражает следующие мотивы: познавательный, мотив достижения успехов, мотив самосовершенствования. Наибольший вес мотивов в структуре мотивации по данному фактору представлен у 52,5% испытуемых.

Второй фактор также представлен как мотивами достижения успеха, так и мотивами одобрения. Высокие показатели в данном факторе получили мотивы самооценки волевого усилия при отрицательном весе связательного мотива. Выраженность мотивов по данному фактору характерна для 28% испытуемых.

Третий фактор представлен мотивом личностного осмысления работы в структуре мотивации отношения, и представлен у 19,5% испытуемых.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что личностно-профессиональное развитие сотрудников ОПФР с высоким уровнем ОК сопровождается оптимальным сочетанием структуры мотивации достижения и структуры мотивации одобрения. Успешное решение сотрудниками задач, стоящих перед ПФР, предполагает не только сформированность многообразных компетенций, но и наличие собственного внутреннего ориентира, регулятора поведения – ценностных ориентаций. Ценностные ориентации в структуре профессионализма личности предстают в виде совокупности оснований для оценки профессиональной деятельности, ориентации в ней. Они выступают смыслообразующим фактором профессиональной деятельности; раскрывают идеальные цели, смыслы, отношения, с

помощью которых сотрудник определяет для себя предназначение профессиональной деятельности и на основе которых формируются мотивы профессиональной деятельности.

Достижение высших уровней владения деятельностью предполагает сформированность у сотрудника ПФР упорядоченной совокупности профессиональных ценностей, которые ориентируют его в профессии, регулируют его отношения с руководством, коллегами и являются критерием оценки и самооценки результатов профессиональной деятельности и взаимодействий.

Наиболее значимые ценностные ориентации в структуре профессионализма сотрудника ПФР проявляются в профессиональных знаниях, этике и дисциплине труда, конструктивном сотрудничестве с коллегами и клиентами, в стремлении и достижении успеха, во взаимном уважении, поддержке, отражая их мотивационный аспект в виде осознания сотрудниками значимости профессионализма; эмоциональный, – находящий свое выражение в особом отношении к процессу и цели достижения и развития профессионализма; поведенческий (деятельностный), в процессе которого отношение к достижению профессионализма может приносить, либо не приносить удовлетворение сотруднику; интеллектуальный, определяемый знанием о значимости достижения более высокого уровня профессионализма и волевой, представленный в умениях преодолевать препятствия, помехи в процессе профессионально-личностного саморазвития.

Таким образом, ценностные ориентации и акме-направленная мотивация сотрудников являются акмеологическими основаниями развития организационной культуры ПФР.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОСТРОЕНИЕ КАРЬЕРЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (20-25 ЛЕТ): АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Н.В. Курбет, г. Москва

## **CONSTRUCTION OF CAREER THE YOUNG SPECIALISTS: AKMEOLOGICAL METHOD**

N.V. Kurbet, Moscow

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Конечно, эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно изменяется, развивается. Значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов.

Профессиональное самоопределение анализируется во взаимосвязи различных сторон его проявления: формирования профессиональной карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, области личностной самореализации, а также реально-практического, действенного отношения личности к системе социокультурных и профессиональных факторов ее бытия и саморазвития.

В возрасте 16 – 23 лет подавляющее большинство девушек и юношей получают профессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях. Многие переживают неудовлетворенность и разочарование в

сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля. Предпринимаются попытки внести коррективы в профессиональный старт.

У большинства же девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности. Постепенное усвоение будущей социально-профессиональной роли способствует конституированию себя как представителя определенного профессионального сообщества.

Имеются определенный профессиональный опыт и место работы. Актуальным становится профессиональный рост. Часть сверстников уже добилась определенных профессиональных достижений. Но подавляющее большинство молодых людей, завершивших, казалось бы, строительство своей жизни и профессионально самоопределившихся, начинают испытывать психологический дискомфорт, обусловленный нереализованными возвышенными профессиональными планами и психологическим насыщением профессиональным трудом.

Отсутствие реальных профессиональных достижений, неопределенность перспектив карьеры актуализируют рефлексию своего бытия, порождают самоанализ и самооценку «Я-концепции».

Наступает период душевной смуты. Ревизия профессиональной жизни инициирует определение новых жизненно значимых целей. Перечислим некоторые из них:

- совершенствование и повышение профессиональной квалификации;
- инициирование повышения в должности и смена работы;
- выбор смежной специальности или новой профессии.

Очевидно одно: для многих молодых людей к 30 годам вновь актуальной становится проблема профессионального самоопределения. Возможны два пути: либо оставаться в избранной профессии и утверждать себя в ней, становиться профессионалом, либо профессиональная миграция, означающая смену места работы или профессии.

Профессиональное самоопределение – это не просто выбор профессии или альтернативных сценариев профессиональной жизни, а своеобразный творческий процесс развития личности. Самоопределение может быть адекватным профессионально важной проблеме – и тогда происходит развитие личности, а может быть и неадекватным – тогда оно порождает внутренний конфликт, активизируя защитные механизмы вместо процессов развития.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. Ланина, г. Воронеж

### **PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN EDUCATION SYSTEM**

N.V. Lanina, Voronezh

Современная российская психология образования переживает непростой период, обусловленный культурными и социально-экономическими изменениями в обществе. Включение России в единое образовательное пространство с Европой (Болонское соглашение) делает актуальными вопросы повышения профессиональной и социально-психологической компетентности выпускников наших вузов. Компетентностный подход, на который ориентируется система современного образования, предполагает формирование такой личности, которая бы несла в себе широкий диапазон компетентностей, способствующих, с одной стороны, успешной социально-психологической адаптации к разным ситуациям, с другой – развивающих творческие способности и обеспечивающих личностный рост. Для этого важно создать соответствующее образовательное пространство, включающее такие образовательные технологии, которые были бы адекватны понятиям «зрелая личность» и «личностный рост». С точки зрения представителей гуманистической психологии, личностный рост или самоактуализация – это содержательный аспект развития личности, это развитие и реализация лучших качеств личности, ее способностей, талантов и потенциала. Показателями личностного роста выступают ответственность за принятые

решения и поступки, свобода и самостоятельность при осуществлении выбора, постоянное творческое развитие, то есть способности, прямо соотносимые со смыслами человеческой жизни. Поэтому все более перспективна интеграция психологии образования с гуманистической психотерапией в направлении обогащения активных методов обучения условиями для личностного роста будущих специалистов. В качестве таких условий выступают основные характеристики личностно-развивающих отношений, заимствованные из психотерапевтических концепций и выступающие как важные принципы современной психологии образования.

Перспективность интеграции психотерапии с образовательным процессом неслучайна. Ведь наилучшим эмпирическим полем для исследования и организации процесса личностного роста является область психотерапии. Целью личностно-ориентированной психотерапии является именно содействие обретению новых личностных способностей в ходе проживания нового, субъективно недоступного ранее для данного человека опыта. А процесс групповой психотерапии является уникальной «естественно-социальной лабораторией» для изучения феноменов личностного роста. Приближенность групповой формы психотерапии к реальности достигается в значительной степени за счет того, что в ходе работы группы в ней складываются и начинают действовать объективные закономерности развития взаимоотношений в малых группах. Поэтому при разработке и внедрении активных методов обучения, будь это психологический тренинг или другой метод, целесообразно учитывать и в определенной форме использовать основные критерии личностно-ориентированной психотерапии, к которым относятся экспериментирование с актуализацией заблокированного опыта, диалогичность, актуальность. (О.В. Немиринский, 1999).

Метод «недирективного» обучения, автором которого является К. Роджерс, стал одним из первых методов активного учения и ярким примером личностно-ориентированного подхода. По мнению Роджерса, учение становится активным в случае использования определенных принципов, главный из которых – создание определенных отношений между Учителем и Учеником. Под определенными отношениями он имел в виду «помогающие отношения», или отношения, «способствующие росту». Это такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими». Это отношения, характеризующиеся «искренностью и прозрачностью моих истинных чувств, теплым принятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида».

Личностно-развивающие отношения между учителем и учеником, выросшие из центрированной на клиенте психотерапии К. Роджерса, декларируются и в других современных гуманистических концепциях обучения, которые только начинают разворачиваться как самостоятельные направления в современной психологии образования. К ним можно отнести рефлексивно-гуманистический подход, включающий в себя гештальт-подход к обучению, экзистенциально-ориентированную концепцию обучения, подход К.Ю. Юнга и др. Все эти подходы характеризуются гуманистической направленностью и несут высокий личностно-развивающий потенциал. В попытках соединить различные психотерапевтические подходы с практикой профессионального обучения, включить их в структуру учебного процесса в самых разных учебных заведениях обнаруживаются себя интегративные тенденции отечественной психологии образования. Результатом таких интегративных тенденций становится создание новых личностно-развивающих концепций обучения с соответствующими активными образовательными технологиями. Важно, чтобы активные методы обучения содержали и проводили в жизнь основные характеристики личностно-развивающих отношений, которые также можно назвать условиями личностного роста субъектов обучения. В соответствии с взглядами К. Роджерса, К.Ю. Юнга, Ф. Перлза наиболее важными и необходимыми характеристиками личностно-развивающих отношений является такие черты, как принятие другого человека, осознанность и ответственность, установление здоровых личностных границ, возвращений проекций, обеспечение присутствия.

Принятие Другого – это, в первую очередь, признание не только различий между собой и Другим, но и его права как уникальной личности быть непохожим на нас. Чтобы узнать, чем другой отличается от нас, необходимо вступить в полноценный психологический контакт. Если различия принимаются, тогда другой человек с его инаковостью принимается как отдельное, автономное человеческое существо, к которому не обязательно относиться с подозрением и отвержением, чтобы взаимодействовать.

Осознанность отношений – еще одно важное условие для личностного развития субъектов общения. Отношения тем в большей степени имеют развивающий характер, чем в большей

степени они осознаются. По мнению Перлза, осознание покрывает «три слоя, или зоны: осознание себя, осознание мира и осознание того, что находится между ними – промежуточной зоны фантазии, которая не позволяет человеку соприкоснуться с собой или миром». Для формирования развивающих отношений необходимо улучшать и расширять свой «репертуар осознаний», развивая наблюдательность, чувствительность и восприимчивость к тем аспектам собственного опыта, на которые обычно обращается мало внимания.

Ответственность – важная характеристика зрелой личности, которая также формируется в определенной системе отношений. Отношения будут развивающими, если психолог (педагог, руководитель и т.д.) проявляет в них себя таким, каким он на самом деле является, делает собственные выборы, принимает решения и несет ответственность за их последствия, одновременно давая возможность партнеру развить ответственность за самого себя.

Наконец, в развивающих отношениях важно устанавливать ясные психологические границы контакта. С точки зрения гештальт-подхода «изменение или обучение происходит на границе между усвоенным индивидом или группой знанием и тем, что пока ему неизвестно». Истинные отношения два человеческих существа могут установить только тогда, когда между ними существует граница. Она фиксирует различия, без осознания которых невозможен подлинный контакт между двумя индивидами. «Граница — это термин, используемый для обозначения того феноменологического момента, когда одна сущность воспринимается отдельной или отличной от другой.

Нарушения границ могут проявляться в мягких формах — в виде случайного невнимания к другому человеку, и в более грубой форме — в виде нечувствительности, жестокости, обмана, отвержения или соблазнения. Клиент научается у консультанта, а ученик — у учителя искусству устанавливать свои внутренние границы, наблюдая за тем, как тот действительно обращается с собственными границами. С точки зрения юнгианцев, способность поддерживать свои внутренние границы относительно постоянными во многом определяет этичность и компетентность работы с другими людьми.

Нами проводилась диагностика преобладающих воспитательных установок и реакций у студентов 5 курса Воронежского государственного педагогического университета и сопоставление их содержания с некоторыми параметрами личностно-развивающих отношений, обозначенных выше. Оказалось, что социально-желательные установки в отношениях (стремление оказать помощь, высокие оценки интеллектуальных и творческих способностей, доверие и поощрение инициативы и самостоятельности) не достаточно выражены у 36 % студентов. У большинства опрошенных даже достаточное развитие данных установок (более 5 баллов при максимуме 10 баллов) сочетается с определенным нарушением психологической дистанции и личностных границ в отношениях, что мешает развитию самостоятельности и инициативы учащихся. Так, установки на инфантилизацию ученика и симбиотические отношения проявились соответственно у 76% и 60% опрошенных, причем они ярко выражены у 20% и 12% студентов. Раздражительные реакции в адрес ученика характерны для 58% опрошенных, у 36% яркой выраженности. Недовольство по поводу проявлений воли (15% студентов) и агрессивности у ребенка (68%), желание видеть его все время занятым делом (44%) и строгое отношение ко всем нарушениям дисциплины (4% студентов) отражает невысокое развитие у студентов принятия ребенка, некоторое превышение помощи учащимся в виде «подталкивания» и «вытаскивания». Наряду с этим у студентов обнаруживается недостаточное принятие ценностей самоактуализирующейся личности по А. Маслоу: истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность (6,8 баллов из 15). Требуют развития также самопонимание, аутосимпатия (7,6 и 7,8 баллов), низкие значения которых обнаруживают недостаточность уверенности в себе, несформированность позитивной Я-концепции.

Такого рода отношения и установки не создают оптимальную развивающую образовательную среду для учащихся и подчеркивают актуальность введения основных характеристик личностно-развивающих отношений в процесс образования. Данные характеристики отношений можно рассматривать как важные принципы личностно-ориентированного обучения. Введение основных характеристик личностно-развивающих отношений в процесс образования позволит сформировать у будущих специалистов несколько видов компетентностей. Это компетентность в межличностных отношениях, в руководстве и управлении, дидактическая и педагогическая консультационная компетентность. Данные принципы более интенсивно используются сегодня в рамках интерактивных (коммуникативных)

методов обучения, главным признаком которых считается наличие обратной связи. Это и собственно психологический тренинг, и такие формы учебных занятий, как интерактивная лекция, интерактивный семинар и т.д. Между тем указанные принципы должны составлять некую концептуальную и методологическую основу для многих образовательных технологий процесса обучения, основанием для работы с личностными установками будущих специалистов, развития их профессионального самосознания. В связи с этим отдельной задачей является разработка и апробация адекватных образовательных технологий, позволяющих осуществлять приведенные принципы обучения на практике.

К СОДЕРЖАНИЮ

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА:  
ПОДГОТОВКА КОМАНДЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В  
ШКОЛЕ**

Е.А. Маралова, г. Великий Новгород, М.В. Тютюник, г. Новороссийск

**DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COLLECTIVE: PREPARATION OF A  
COMMAND OF COMPLEX SUPPORT OF THE TEACHER AT SCHOOL**

Е.А. Maralova, Great Novgorod, M.V. Tjutjunik, Novorossisk

Педагоги, работающие в школе, решают сложные комплексные задачи, и нуждаются в сопровождении специалистов, способных понять проблемные ситуации в образовательном процессе, поддержать целесообразные варианты их разрешения и помочь учителю освоить самостоятельные способы их оптимизации. При этом в ближайшем окружении нет специалистов, по должностным обязанностям нацеленных и способных осуществить комплексное профессионально-личностное сопровождение педагога: с достаточной компетентностью разобраться в деятельностных нарушениях организационно-методического характера, а также в ценностной, мотивационной, эмоциональной, волевой сферах самореализации учителя.

Лучше всех понять учителя могут его же коллеги, знающие конкретную ситуацию, обуславливающую возникшие проблемы. Опыт совместного творчества сотрудников накапливается в педагогическом коллективе в связи с необходимостью реформирования образования, переосмысления принципов организации инноваций в школе. В качестве субъекта, обладающего компетентностью в совместной инновационной деятельности при решении комплексных задач, может выступать как отдельный индивид, так и группа людей. Соответственно компетентность в совместном творчестве также может быть индивидуальной или групповой (А.В. Растяников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков). В школьной практике специальная подготовка сотрудников к решению комплексных задач профессионально-личностного сопровождения учителя может обеспечить инновационные направления коллективной деятельности, соответствующие ценностно-целевым установкам современного образования. В этом контексте целесообразно сформулировать соответствующий вызов системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

Сегодня вопросы сопровождения признаны педагогическим сообществом актуальными, они тщательно исследуются: только в последние годы более 60 диссертаций и ряд монографий посвящены исследованию педагогического, психологического, социально-психологического, научно-методического, функционально-деятельностного сопровождения взрослых субъектов образования и раскрывают его сущность и особенности (Е.А. Александрова, Л.Н. Бережнова, Я.Л. Горшенина, В.С. Кислова, Ф.Х. Койчуева, И.В. Кучер, И.А. Липский, Ю.В. Махова, Д.Н. Недбаев, М.Н. Певзнер, А.В. Плугарева, В.В. Семикин, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, Н.Г. Щербанева, И.М. Яковенко и др.).

Все шире разворачиваются исследования функций, содержания и необходимых условий подготовки субъекта, осуществляющего сопровождение (сопровождающего). Стратегия подготовки такого специалиста реализуется в основном в технологии тьюторского сопровождения (Б.Б. Будаева, Н.И. Гусарова, А.М. Долгоруков, С.В. Загребельная, М.Б. Лебедева, О.О. Лимонова, А.Г. Теслинов, О.Н. Шилова и др.). Тьютор является индивидуальным субъектом,

сопровождающим педагогический коллектив. Однако решение комплексной задачи профессионально-личностного сопровождения учителя предполагает значительную широту компетенций, что более соответствует возможностям коллективного субъекта.

Наше исследование направлено на выявление и использование профессионального и личностного потенциала коллектива педагогов, объединенных в команду, для сопровождения учителя, попавшего в трудные образовательные ситуации школьной жизни. Предметом исследования стали смысл, цель, научно-теоретические и практические возможности подготовки коллективного субъекта – команды (в формате дополнительного профессионального образования педагогов), а также определение показателей готовности команды сотрудников к комплексному (профессионально-личностному) сопровождению учителя.

В этом контексте становятся очевидными противоречия, которые возникли между потребностью школьного учителя в профессионально-личностном сопровождении и недостаточной готовностью педагогического коллектива ставить и решать соответствующие комплексные задачи в коммуникативном пространстве современной школы:

- актуальность поддержки личности учителя в профессиональной деятельности осмыслена педагогическим сообществом, однако система дополнительного профессионального образования не располагает научно обоснованными теоретическими положениями по специальной подготовке команды сотрудников в процессе повышения квалификации к профессионально-личностному сопровождению учителя;

- профессиональная общность педагогических и руководящих кадров школы и их «проживание» в едином образовательном пространстве делают коллег «идеальными» сотрудниками, достаточно знающими индивидуальные особенности и обстоятельства жизни каждого члена педагогического коллектива, однако это обстоятельство не осмысливается как базовое для подготовки команд к профессионально-личностному сопровождению учителя;

- каждая категория педагогических и руководящих кадров школы (заместители директора по учебной и воспитательной работе, учителя, социальные педагоги, школьные психологи) профессионально фокусируется на отдельных направлениях педагогической деятельности учителя и компетентна в «своем» аспекте образовательной практики (организационном, методическом, диагностическом, дидактическом, социокультурном, индивидуально-личностном и т.п.) - это предполагает объединение усилий сотрудников для успешного решения задач профессионально-личностного сопровождения учителя, однако, этот феномен не подвергается профессиональной рефлексии и не становится опорным при подготовке команды в процессе повышения квалификации.

Проблема заключается в том, что в педагогической науке не поставлена и теоретически не обоснована комплексная задача специальной подготовки команды к профессионально-личностному сопровождению учителя, не разработаны модель и организационно-педагогические условия ее практической реализации в процессе повышения квалификации.

В контексте поставленной проблемы были определены организационно-педагогические условия продуктивной подготовки команды педагогов в системе дополнительного профессионального образования. Наиболее значимым условием является такая организация обучающихся на курсах повышения квалификации, при которой учебные группы состояются преимущественно из коллективных субъектов (каждый субъект – это администрация, учителя, психологи, социальные педагоги одной школы). На курсах повышения квалификации (в рамках блочно-модульной программы) реализуется деятельностная позиция обучающихся как единой команды. Для этого педагоги – сотрудники одной школы – вовлекаются в проектирование и последующее (в межсессионный период) исполнение профессионально-личностного сопровождения учителя в школе. Модель подготовки команды комплексного сопровождения учителя предполагает возможность выбора обучающимися на курсах повышения квалификации индивидуально-групповых образовательных маршрутов.

Проведенное исследование (в системе дополнительного профессионального образования) возможностей курсовой подготовки команды комплексного сопровождения учителя позволило констатировать ряд положений, обуславливающих педагогическую целесообразность и продуктивность специально организованного образовательного процесса.

1. Профессионально-личностное сопровождение учителя – это комплексная персонифицированная задача коллегиального межличностного взаимодействия в педагогическом коллективе, решение которой может обеспечить рефлексию субъективных проблем педагога,



разработку индивидуального проекта по их преодолению и приобретение учителем нового опыта успешной самореализации в профессиональном и жизненном пространстве школы.

2. Готовность команды педагогов-сотрудников к профессионально-личностному сопровождению учителя подтверждается ее коллективной компетентностью, то есть эмерджентной совокупностью компетенций – когнитивной (осознание значимости профессионально-личностного сопровождения учителя в образовательных условиях современной школы; понимание содержания комплексной задачи и своего места в ее коллегиальном решении; способность согласовывать свои действия со всеми участниками школьной команды); функционально-деятельностной (определение проблемы учителя; коллективное проектирование решения комплексной задачи сопровождения; распределение задач сопровождения между участниками команды; осуществление референтных взаимоотношений, коммуникативного взаимодействия коллективного субъекта с учителем для решения комплексной задачи сопровождения; выбор адекватных направлений и создание условий в школе для развития способности учителя самому ставить и решать субъективные задачи самореализации); рефлексивной (оценка оптимальности осуществленного профессионально-личностного сопровождения учителя, прогноз и построение индивидуальной траектории успешной самореализации педагога).

3. Продуктивность подготовки команды к профессионально-личностному сопровождению учителя обеспечивается организационно-педагогическими условиями реализации концептуальной модели на курсах повышения квалификации. Организационные условия предполагают приоритет групп сотрудников среди слушателей курсов повышения квалификации (администрация, педагоги, психологи, социальный педагог – сотрудники одной школы); научную обоснованность концепции подготовки педагогов к профессионально-личностному сопровождению учителя в школе; разработанность блочно-модульной вариативной программы курсов повышения квалификации; достаточное время для исполнения и апробации проектировочного решения в межсессионный период подготовки школьной командой; осуществление на курсах повышения квалификации профессиональной рефлексии достигнутых школьными командами результатов исполнения проектов и коррекции их согласованности с проектируемыми. Педагогические условия – это разработанность содержательного инварианта, детерминированного содержанием комплексной персонафицированной задачи сопровождения учителя в школе; осуществление процесса обучения на курсах повышения квалификации с учетом индивидуально-групповых образовательных маршрутов обучающихся; опора на проектное обучение команды решать комплексные задачи сопровождения; сформированность коллективной компетентности как важнейшего результата подготовки и критерия готовности команды к осуществлению профессионально-личностного сопровождения учителя.

Концепция продуктивности процесса подготовки команды в педагогическом коллективе школы (ценностно-целевая установка, подходы, принципы, средства и формы, результаты и отложенные эффекты) к профессионально-личностному сопровождению учителя является научным обоснованием объективных и субъективных условий в школе для успешной профессиональной самореализации коллеги педагога. Методологическое значение имеет основная характеристика готовности школьной команды к профессионально-личностному сопровождению учителя – это коллективная компетентность содействовать успешности и удовлетворенности педагога в социальной практике. Парадигмальная основа повышения квалификации педагогических кадров для эффективной подготовки школьной команды к профессионально-личностному сопровождению учителя состоит в объединении сотрудников в команду, в выявлении лидера и поддержке его референтной роли в процессе проектного обучения, в развитии способностей к коллективному решению комплексных задач, приобретении опыта дискурсивного взаимодействия при проектировании способов профессионально-личностного сопровождения и оценки их результативности при реализации в конкретной социокультурной ситуации. Теоретическое обоснование нашли педагогическая актуальность и возможность дополнительного профессионального образования осуществлять продуктивную подготовку проблемно мотивированных команд (состоящих из педагогических и руководящих кадров образовательного учреждения) к комплексному профессионально-личностному сопровождению учителя в реальных условиях современной школы. В понятийный аппарат теории образования внесены дефиниции категории «коллективная компетентность» как эмерджентного эффекта специальной подготовки коллективного субъекта – команды к совместному решению профессиональных комплексных задач. Теоретический смысл имеет трактовка понятия «команда сотрудников» как системно

организованная референтная проблемно ориентированная группа в педагогическом коллективе, обладающая профессионально-коммуникативными и социокультурными способностями согласованно эффективно действовать в трудных ситуациях школьной жизни. Развивающий смысл для теории дополнительного профессионального педагогического образования имеет уточнение понятия «профессионально-личностное сопровождение учителя», раскрывающее содержание комплексной персонифицированной задачи повышения успешности и удовлетворенности педагога при существующих трудозатратах в реальных условиях современной школы; содержание этой комплексной задачи определяется системно-целостной взаимозависимостью субъективных индивидуально-личностных проблем учителя и объективных качеств его профессиональной деятельности. Дидактические возможности дополнительного педагогического образования расширяются за счет концепции подготовки команд сотрудников и необходимых для ее продуктивной реализации организационно-педагогических условий – интеграция в процессе повышения квалификации разного коммуникативно-деятельностного опыта сотрудников, в том числе их лидера как референтной личности, для обеспечения эффекта коллективной компетентности команды в решении комплексных задач оптимизации субъективных и объективных сторон позитивной самореализации учителя в современной школе. Продуктивность стратегии развития процесса повышения квалификации педагогических и руководящих кадров предопределена структурно-содержательной парадигмой готовности команды как ее коллективной компетентности в решении комплексных задач профессионально-личностного сопровождения учителя в образовательных условиях современной школы.

Обучение команды как коллективного субъекта, ставящего комплексную задачу профессионально-личностного сопровождения учителя, занимающего деятельностную позицию, проектируя и реализуя это взаимодействие между личностью и коллективом, оказалось продуктивным и оправдало исследовательские ожидания, определившие стратегию предпринятого научно-практического эксперимента. Пролонгированная часть эксперимента позволила зафиксировать опосредованные эффекты постдипломного образования, что также стало обоснованием возможности команды успешно сопровождать учителя в трудных ситуациях школьного образования как результата подготовки педагогов в специально созданных условиях повышения квалификации. Опосредованные эффекты курсовой подготовки команд сотрудников к комплексному сопровождению учителя в школе имеют научно-методический и практико-педагогический смысл, соизмеримый с целевым проектируемым результатом: развитие рефлексивных и интерпретативных способностей учителей, профессиональное саморазвитие и более эффективная саморегуляция в деятельности; усиление коллективных и межличностных связей в образовательных учреждениях, проблемная ориентация взаимодействий; коммуникативное развитие коллектива в контексте ценности персонального профессионально-личностного статуса учителя; модернизация коммуникативного пространства образовательного учреждения, психолого-педагогических и социально-педагогических условий образовательной деятельности учителей и учебной деятельности школьников; инновационное управление развитием школы как обучающейся организации; удовлетворенность дополнительным профессиональным образованием на курсах повышения квалификации, включенность в непрерывное профессиональное развитие и самообразование, активность в повышении квалификации и аттестационном процессе; развитие образовательных потребностей и мотивов обращаться к системе повышения квалификации. Важнейшие позитивные эффекты командного взаимодействия педагогов для решения комплексной задачи сопровождения учителя в школе расположены в социально-психологической, социокультурной, межличностной, коммуникативной сферах и согласуются с результатами исследований в области командного управления, командной инициативы в инновационной деятельности школы (Е.А.Александрова, В.П.Васильев, Н.Н.Суртаева, Е.В.Титова). Это также является косвенным подтверждением педагогической целесообразности подготовки команд в дополнительном профессиональном образовании для эффективного решения комплексной задачи профессионально-личностного сопровождения учителя.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ

Н.В. Марочкина, г. Астрахань

## PSYCHOLOGICAL STUDY SPEAKERS TO MOTIVATIONS OF THE ATHELETIC IMPROVEMENT IN ARTISTIC ATHELETICS

N.V. Marochkina, Astrakhan

Недостаточная изученность побудительных мотивов совершенствования спортивного мастерства у гимнасток на современном этапе развития художественной гимнастики может приводить к снижению уровня соревновательной деятельности, что в свою очередь вызывает сокращение контингента занимающихся спортсменок в учебно-тренировочных группах и группах спортивного совершенствования. В соревновательной деятельности гимнасткам необходимо добиваться высоких спортивных результатов.

Целью исследования является выявление изменения мотивации на этапах развития высшей подготовки спортсменок, занимающихся художественной гимнастикой. Была выдвинута гипотеза: на стадии спортивного мастерства мотивация изменяется в сторону «сознательной» мотивации с целью развития своего спортивного мастерства и ведущими мотивами на этой стадии являются: потребность развития характера и психических качеств, желание достичь физического совершенства, коллективистская направленность. Задача данного исследования: дать характеристику понятиям спортивной деятельности и мотивации спортивной деятельности; рассмотреть преобладающие мотивы занятия спортом на этапах высшей спортивной деятельности; рассмотреть условия развития мотивации на основе проведенного исследования.

Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает мотивация, побуждающая человека заниматься спортом. Блок мотивации образуют потребности, мотивы и цели спортивной деятельности. Спортивные соревнования – важнейшая и неотъемлемая часть спортивной деятельности. Постсоревновательные психические состояния в значительной степени зависят от исхода соревнований. Любая потребность пробуждает так называемую поисковую активность, в поиске способа ее удовлетворения. В жесточайших условиях соперничества, самоотдачи, проявления воли, мотивирование спортсмена становится просто необходимым. Е.Н. Гогонов утверждает, что мотивы, побуждающие человека заниматься спортом, имеют свою структуру. Он выделяет следующие группы мотивов:

1. Непосредственные мотивы спортивной деятельности. Наиболее значимыми являются потребности в самовыражении и самоутверждении, чувстве удовлетворения от мышечной активности, в эстетическом наслаждении собственной красотой, силой, выносливостью, стремлением проявить себя в трудных экстремальных ситуациях и доказать свое спортивное мастерство.

2. Опосредованные мотивы спортивной деятельности: мотив стремления быть сильным, здоровым, стремление подготовить себя через спорт к практической жизни.

Е.П. Ильин дает следующую классификацию мотивации спортивной деятельности. Он выделяет четыре основных группы мотивов спортивной деятельности, которые могут входить в две подгруппы:

1. Мотивы, направленные на процесс самой деятельности, включающие в себя:

- а) удовлетворение потребности в двигательной активности;
- б) мотивы получения впечатлений, связанных со спортивными соревнованиями.

2. Мотивы, направленные на результат своей деятельности:

а) стремление спортсмена к самосовершенствованию (укрепление здоровья, улучшение своего телосложения и т.д.);

б) стремление к самовыражению личности и ее самоутверждению (быть не хуже других, быть похожим на выдающегося спортсмена);

в) мотивы социальной установки (желание заниматься спортом из-за модного течения, стремление сохранять семейные спортивные традиции и т.д.);

г) мотивация удовлетворения материальных и духовных потребностей личности спортсмена (получение впечатлений от поездок по городам и странам, потребность занимающегося в социальном общении).

И.Г. Келишев выделяет мотив внутригрупповой симпатии. Сущность его выражается в желании и потребности детей заниматься в общении.

Все мотивы спортивной деятельности отличаются динамичностью проявлений. На начальной стадии занятиями спортивной деятельностью мотивы начинающих спортсменов отличаются некоторой диффузностью интересов к физическим упражнениям. На стадии освоения специализации, когда пробуждается интерес к определенному виду спорта, мотивы спортсмена направлены уже на достижение какого-то уровня спортивного результата. Эмоции спортивного состояния становятся ведущей потребностью спортсмена. На стадии спортивного мастерства мотивами является стремление поддержать и развить свое мастерство, стремление содействовать развитию данного вида спорта. На стадии завершения активного участия в спорте: чем больше возраст спортсмена, тем отчетливее проявляется его стремление сохранить уровень своей подготовленности, положения в спорте. Появляется новый мотив и направленность его спортивных занятий – стремление передать свой опыт и знания молодым на преподавательской и тренерской работе.

Л.П. Дмитриенкова в своих исследованиях мотивации показала, что у «высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации». Трудность этих целей связана с уровнем притязаний личности, с ее склонностью выбирать легкие или трудные цели. Цель выступает в качестве регулятора активности. «Следовательно, блок мотивации выполняет в структуре спортивной деятельности следующие функции:

- 1) является пусковым механизмом деятельности;
- 2) поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности;
- 3) регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов» (Ильин Е. П.).

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. Блок мотивации образуют: потребности, мотивы и цели спортивной деятельности, проявляющиеся в их влиянии на стимуляцию интеллектуальных, моральных, волевых и физических усилий человека.

Объектом данного исследования являются гимнастки, входящие в учебно-тренировочную группу (УТГ) 3-4 годов обучения, возрастом 9-12 лет (17 чел.) и спортсменки, достигшие звания кандидата в мастера спорта и мастера спорта групп спортивного совершенствования (СС) 5-13 года обучения, возрастом 11-17 лет (11 чел.).

Для выявления причин, побуждающих человека заниматься выбранным видом спорта, была использована методика «Изучение мотивов занятий спортом» В.И. Тропникова (Ильин Е.П.). Задачами проведения методики является выявление основных побуждений к занятиям художественной гимнастикой и развитие мотивов в разных возрастных категориях с различной спортивной квалификацией.

По значимости мотивы в учебно-тренировочной группе 3-5 года обучения значимость мотивов в продолжение занятий художественной гимнастикой (в баллах) следующая: потребность в одобрении – 2,52; коллективистская направленность – 2,47; потребность развития характера и психических качеств – 2,45; потребность эстетического удовольствия и острых ощущений – 2,37; мотив к повышению престижа, желание славы – 2,24; физическое совершенство – 2,22; потребность в познании – 2,10; приобретение полезных для жизни умений и знаний – 2,06; улучшение самочувствия и здоровья – 1,72; потребность общения – 1,68; потребность материальных благ – 1,56.

В группах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства при стаже занятий от 5 лет до 13 лет: потребность развития характера и психических качеств – 2,02; желание достичь физического совершенства – 1,94; коллективистская направленность – 1,88; потребность в эстетическом удовольствии и острых ощущений – 1,78; повышение престижа и желание славы – 1,69; потребность в одобрении – 1,66; мотив приобретения полезных для жизни умений и знаний – 1,36; потребность материальных благ – 1,31; потребность общения – 1,27; потребность к познанию – 1,20; мотив улучшения самочувствия и здоровья – 1,15.

По итогам исследования можно сделать выводы, что в учебно-тренировочной группе приоритетными являются мотивы потребность в одобрении, коллективистская направленность, потребность развития характера и психических качеств, самыми не приоритетными являются также потребность материальных благ, улучшение самочувствия и здоровья.

В группах спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства мотивы распределяются следующим образом: самые значимые - потребность развития характера и психических качеств, желание достичь физического совершенства, коллективистская направленность; не значимыми являются - потребность к познанию и потребность общения.

Гипотеза об изменении мотивации на стадии спортивного мастерства в сторону «сознательной» мотивации была подтверждена. Сравним выявленные нами мотивы на стадии спортивного совершенствования с описанными Е.П. Ильиным: стремление поддержать и развить свое спортивное мастерство, стремление поддерживать спортивную славу Родины, содействовать развитию данного вида спорта, обогащая его технику и тактику, оригинальный стиль исполнения упражнения. Наиболее подходящим для осознанной мотивации достижения в художественной гимнастике является интегративный этап подготовки спортсмена, который ярко проявляется в возрасте 11-12 лет, когда гимнастка переходит в группы учебно-тренировочной деятельности и спортивного совершенствования. «Художница» может определить для себя подходящий момент для состязания и сравнения себя с другими гимнастками, на каких стартах следует использовать свои предыдущие соревновательные результаты.

Для определения уровня мотивации достижения у гимнасток был использован тест-опросник «Шкала оценки потребности в достижении» Ю.М. Орлова. Спортивные достижения и отношение к занятиям спортом тесным образом связаны с мотивом достижения. Например, согласно исследованиям, описанным в литературе по спортивной психологии, гимнастки, имевшие высокий уровень мотива достижения успеха, имеют хорошо осознанные цели, они не только стремятся достичь высоких результатов и утвердиться в роли лидера, но и обладают хорошо развитым чувством долга, ответственности перед тренером и товарищами по команде. Для гимнасток с низкой потребностью достижения успеха, наоборот, характерно отсутствие четко поставленных целей; в связи с этим у них преобладают более опосредованные мотивы занятий спортом: любовь к гимнастике, эстетическое наслаждение, получаемое в процессе занятий, и т.д. У высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации.

По итогам проведения методики Ю.М. Орлова «Шкала оценки потребности в достижении», среди гимнасток учебно-тренировочных групп высокий уровень потребности достижения в соревновательной деятельности выявился у 29,4 % гимнасток, средний уровень – у 54,0 %, а низкий уровень – у 17,6 %; среди гимнасток групп спортивного совершенствования были получены следующие результаты: высокий уровень потребности достижения в соревновательной деятельности выявился у 45,5 % гимнасток; средний уровень – у 36,3 %; низкий – у 18,2 %. Полученные данные вполне закономерны и ожидаемы. С повышением квалификации тренировочные нагрузки возрастают, гимнастки начинают принимать участие во все более ответственных соревнованиях, добиваться определенных спортивных результатов. Все это само по себе предполагает рост мотивации к спортивной деятельности. Знание ведущих мотивов на стадии спортивного совершенствования гимнасток могут быть полезными в профессиональной деятельности тренеров по художественной гимнастике и другим эстетичным видам спорта.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАРЬЕРНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТА КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ**

С.В. Мацнев, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL TECHNOLOGIES OF CAREER SELF-MANAGEMENT OF SHOTS OF MANAGEMENT**

S.V. Matsnev, Moscow

Исследователи различных научных направлений, изучающие проблемы карьеры кадров управления, в своих трудах изучали условия оптимального профессионального роста, ведущие факторы мотивации к продвижению по служебной лестнице, формирование и развитие кадров управления, выделение совокупности личностных характеристик, обеспечивающих эффективную профессиональную карьеру. Проводились также исследования сущности управленческой

деятельности, современных тенденций ее развития как вида профессиональной деятельности, взаимосвязей профессионализма, успешности профессиональной карьеры и личностного развития руководителей.

Направления этих научных исследований являются значимыми и перспективными, но в настоящее время недостаточно изучены акмеологические особенности индивидуальной стратегии карьерного развития кадров управления, их регулирующая функция. Карьерный самоменеджмент руководителей. Исследование акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления выявило ряд противоречий: между необходимостью комплексного анализа и недостаточной изученностью вопросов о структуре, акмеологических критериях, показателях, уровнях, условиях и факторах оптимизации карьерного самоменеджмента кадров управления, технологий данного процесса; между необходимостью внедрением акмеологических технологии карьерного самоменеджмента кадров управления и неразработанностью данных технологий.

Все это объективно определило потребность в изучении акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления, позволяющих выявить новые резервы эффективности оптимизации развития карьерного процесса.

Проблема стратегии карьерного развития кадров управления раскрывается с позиций психолого-акмеологического подхода как актуальная акмеологическая проблема профессионала и профессионализма, саморазвития личности, развития профессиональной карьеры кадров управления; выявления условий, при которых обеспечивается профессиональный и карьерный рост и достижение индивидом профессионального и карьерного «акме». Научные работы по исследуемой теме можно условно разделить на два направления в ее изучении:

– исследования продуктивного личностно-профессионального развития (В.С. Агапов, Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан); профессионализма деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Маркин, В.А. Сластенин и др.); профессионализма личности (В.Г. Зазыкин, А.С. Карпенко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, Ю.В. Синягин, В.Д. Шадриков, Е.А. Яблокова); профессионального самосознания (К.А. Абульханова-Славская, М.Н. Гуревич, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, О.В. Москаленко, К.К. Платонов, Е.В. Шорохова и др.); субъектности личности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.А. Петровский); самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм) и самореализации личности (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев и др.), ее способности к самоосуществлению индивидуальности (А.Г. Асмолов, О.С. Гребенюк);

– исследования сущности профессиональной карьеры политологами (А.В. Гришин, Р.Г. Григорян, Г.И. Демин), социологами (А.И. Турчинов, Ф.Р. Филлипов, Дж.М. Иванцевич, А.А. Лобанов, В.И. Добреньков, А.Я. Кибанов, А.И. Кравченко, Е.В. Охотский), специалистами в области экономики труда и менеджмента (В.И. Курбатов, С.В. Шекшня, А.Н. Вайсман, И.М. Слепенков, В.В. Гончаров), психологами (К.А. Абульханова-Славская, А.С. Гусева, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, Ю.В. Синягин, Р.Л. Кричевский, Е.А. Могилевкин, И.П. Лотова) и др.

Категория «технология» разработана достаточно четко и имеет большую историю в психологии и педагогике. Отечественные и зарубежные ученые уделяют большое внимание разработке педагогических технологий: В.П. Беспалько, М.В. Кларин, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, В.Д. Семенов, П.И. Третьяков, М.А. Чошанов и другие исследователи пришли к выводу о том, что использование педагогических технологий повышает эффективность педагогического процесса, позволяет оптимизировать учебный процесс путем программирования деятельности учителя и ученика. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к обучению отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.Г. Ривина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанского, П.М. Эрдниева, И.П. Радченко, Л.Я. Зориной, В.В. Гузеева и др. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся: Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.

В ряде педагогических технологий используются отдельные элементы рефлексии: И.П. Иванов (технология развития творческих качеств личности), И.С. Якиманская (технология личностно-ориентированного, развивающего обучения), Г.К. Селевко (технология саморазвивающего обучения), В.С. Библер и С.Ю. Курганов («диалог культур»), К. Вазина (техническая организация саморазвития).

В своем исследовании мы предполагаем:

- рассмотреть акмеологические технологии карьерного самоменеджмента кадров управления как совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности с целью развития его профессионализма, развития свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития кадров управления;
- учесть общие закономерности реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления;
- разработать критериальный аппарат, характеризующий уровни реализации акмеологических технологий;
- создать необходимые акмеологические условия (внешние и внутренние) условия и факторы (объективные, объективно-субъективные и субъективные) реализации акмеологических технологий;
- сконструировать и внедрить акмеологический алгоритм реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления.

Под карьерным самоменеджментом кадров управления в исследовании понимается организация руководителем организации своего карьерного развития. Данный процесс предполагает четкое планирование своего рабочего и свободного времени. Самоменеджмент – способность менеджера организовать свою собственную работу – не менее важен для успешной работы предприятия, как и другие факторы внешней и внутренней среды.

С акмеологических позиций акмеологические технологии осуществляют акмеологическое взаимодействие и понимаются как совокупность средств, направленных на раскрытие внутреннего потенциала личности с целью развития его профессионального самосознания, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого карьерного уровня личностно-профессионального развития руководителя.

В исследовании выявлены общие закономерности реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления: чем выше и оптимален уровень профессионального самосознания кадров управления, тем они более способны, готовы и реализуют акмеологические технологии карьерного самоменеджмента кадров управления.

Показана прямая зависимость уровней развития мотивации, профессионального самосознания, профессиональных знаний, способов творческой самореализации, характер творческой активности, саморегуляции, эмоциональной включенности в профессию и процесса реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления.

В зависимости от учета общих закономерностей реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления, можно различить следующие уровни реализации: неакме-ориентированный, акме-ориентированный и акме-субъектный. Выявленные акмеологические критерии и показатели реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления позволили описать профили групп руководителей, соответствующих этим уровням.

Доказательно представлены общие закономерности через систему критериев и показателей реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления: мотивационный; когнитивный; творческий; эмоциональный и операциональный.

В исследовании разработан алгоритм реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления, состоящий из пяти этапов: структурно-компонентный анализ профессионального самосознания руководителей, создание субъектно значимых условий и ситуаций, позволяющих осознать руководителю противоречия между достигнутым уровнем карьерного развития и необходимым для дальнейшего его развития; прогнозирование уровня карьерного развития; создание и обоснование собственной акмеологической модели реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления и на ее основе построение акмеологической субъектно значимой технологии реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления; этап внедрения акмеологической технологии реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления как целенаправленная деятельность по саморазвитию руководителей.

Научные рекомендации по оптимизации процесса реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления содержат комплекс мер, основанных на информативности, знаниях, обеспечивающих осознание руководителем собственных интересов, целей, задач и личностно-профессиональных особенностей, результатом которых является принятие эффективных форм взаимодействия с профессиональным сообществом,

обеспечивающего профессиональное развитие и совершенствование профессионального самосознания. Этот комплекс мер построен с учетом всех акмеологических модели, критериев, показателей, уровней, алгоритма, закономерностей, условий и факторов процесса реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления.

Научные рекомендации по оптимизации процесса реализации акмеологических технологий карьерного самоменеджмента кадров управления включают следующие направления: рекомендации по содержанию и способам получения новых знаний; формам организации получения новых знаний (деловая игра; тренинг развития профессионального самосознания личности; методики, направленные на развитие когнитивного, творческого, мотивационного, операционального и эмоционального компонентов профессионального самосознания руководителей).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТА КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ**

С.В. Мацнев, О.В. Москаленко, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL FEATURES OF CAREER SELF-MANAGEMENT OF SHOTS OF MANAGEMENT**

S.V. Matsnev, O.V. Moskalenko, Moscow

Термин «management» (в пер. с англ.) означает «управление». Наиболее распространенное толкование: менеджмент - это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей.

Существует несколько понятий менеджмента, определяющих его как: дисциплину, изучающую процессы управления предприятиями, которая обобщает опыт руководителей и результаты научных исследований, и поэтому полезна как для начинающих, так и для опытных менеджеров; непосредственно процесс управления; аппарат управления, т.е. работники предприятия, занимающие высшие позиции в иерархии организации.

Менеджмент является и наукой, и искусством, т.к. существуют определенные приемы управления. Но они могут быть как эффективны в одних ситуациях, так совершенно непригодны в других. В результате необходимо уметь оценить ситуацию и найти наиболее эффективный метод управления. Сущность менеджмента заключается в его функциях, основными из которых являются: планирование, организация, мотивация и контроль. Задачи менеджмента: тактическая - это поддержание устойчивого функционирования организации; стратегическая – это развитие предприятия и перевод его на более высокий и качественно иной уровень. Разновидности менеджмента:

1. Производственный менеджмент определяет оптимальный объем и структуру выпускаемой продукции; используемые технологии; рациональный способ загрузки оборудования; расстановку кадров; управление персоналом; способы разрешения конфликтов; способы устранения сбоев и неполадок; методы проведения текущего контроля;

2. Снабженческо-сбытовой менеджмент включает: организацию подписания хозяйственных договоров; закупку, доставку и хранение сырья, материалов и комплектующих; хранение и отправку конечной продукции покупателям.

3. Инновационный менеджмент направлен: на управление научно-исследовательской деятельностью, прикладными разработками; создание опытных образцов; внедрение инноваций в производство.

4. Маркетинг-менеджмент занимается: исследованием рынков; определением существующего и потенциального спроса на продукцию; разработкой ценовой и рекламной политики предприятия.

5. Менеджмент персонала занимается: подбором, расстановкой и обучением персонала; определением методов мотивации сотрудников; созданием благоприятного психологического климата на предприятии; улучшением труда и быта работников; налаживанием и поддержанием отношений с профсоюзами.



6. Финансовый менеджмент управляет: созданием бюджета и финансового плана организации; формированием и распределением ресурсов фирмы; оценкой сложившегося и перспективного финансового состояния предприятия; принятием мер по укреплению финансового положения организации.

7. Эккаунтинг-менеджмент занимается сбором, обработкой и анализом данных о работе организации, их сравнением с предыдущими и плановыми показателями и результатами конкурентов с целью выявления слабых сторон и потенциальных возможностей фирмы.

Как видно из приведенных определений и разновидностей менеджмента самоменеджмент руководителей возможен, тем более, если его рассматривать в плане карьерного развития руководителя.

Обратимся к анализу концепций личности руководителя, в результате которого установлено наличие разнообразных подходов к разработке теоретической модели развития личности и эффективности управленческой деятельности руководителя. Выделяют несколько подходов: коллекционный, конкурентный, парциальный, инженерно-психологический, рефлексивно-ценностный, социально-психологический, ситуационно-комплексный, функциональный, имиджевый, экономико-психологический, интегративный и акмеологический.

Коллекционный подход определяет, что руководитель должен обладать особыми личностными качествами, которые обеспечивают успешность управленческой деятельности. Кроме этого может быть определен перечень этих качеств для конкретной должности. Типичные системы оценки руководителей, основанные на данном подходе, содержат наборы профессионально значимых качеств (В.Л. Маришук, 1982). Наиболее полно качества руководителя описаны в работах Ф. Генова, О.В. Горлова, А.Л. Журавлева, А.И. Китова, Г.А. Нефедова, А.М. Омарова. Близким по содержанию к указанному выше подходу является конкурентный подход, который предполагает наличие у руководителей особых, личностных свойств или определенного уровня развития общих свойств, отличающих их от других людей. Парциальный подход сформирован в ходе практической деятельности психологов и предполагает коррекцию личностных способов ориентации в среде. Формирование личности руководителя опосредованно связано с отработкой отдельных операций и действий, включенных в управленческую деятельность, с психокоррекцией системы отношений (А.М. Омаров, 1990).

Инженерно-психологический подход нашел свое отражение в анализе систем управления и рассматривает руководителя как лицо, принимающее решение. Интенсивная разработка этого подхода осуществлена в работах Б.Ф. Ломова, А.И. Галактионова, Г.М. Зараковского, А.А. Крылова, А.В. Филиппова. В этом подходе ограничиваются изучением психологических процессов переработки руководителем информации и его индивидуальных особенностей, проявляющихся в управленческой деятельности.

Рефлексивно-ценностный подход (Ю.Д. Красовский, 1991) изучает личность руководителя через формирование у него рефлексивно-ценностной концепции управления. Способность руководителя к интеграции проявляется в формировании, осмыслении и самокоррекции его собственной управленческой концепции (А.И. Китов, 1984; С.М. Белозеров, 1986; В.В. Скворцов, 1987), которая состоит из ряда взаимопересекающихся «концептуальных моделей» деятельности.

Многочисленные исследования личности руководителя осуществлены в социально-психологическом подходе. Здесь разработаны и эмпирически доказаны различные модели личности руководителя производственной организации (Р.Б. Гительмахер, А.Л. Журавлев, Д.П. Кайдалов, А.И. Китов, А.Г. Ковалев, Б.Б. Коссов, И.С. Мангутов, Б.Д. Парыгин, В.Ф. Рубахин, Е.И. Суименко, Л.И. Уманский, А.В. Филиппов и др.), изучено влияние личности руководителя на эффективность управленческой деятельности (О.М. Заленина, Л.Д. Кудряшова, В.С. Лазарев и др.), организаторский потенциал и направленность руководителя (Ю.Н. Емельянов, Т.А. Загрузина, З.К. Шаукенова и др.), прогнозирование профессионального развития (С.Д. Некрасов, Л.А. Ясюкова и др.), управленческое взаимодействие и воздействие (Л.Н. Аксеновская, А.Г. Шестаков и др.), социально-перцептивные процессы в управлении (Н.В. Волкова, Р.Б. Гительмахер, В.А. Полухин, Е.П. Шевелева); ролевые конфликты (С.И. Ерина) и социально-психологическая ориентировка (Т.Ю. Базаров).

Ситуационно-комплексный подход рассматривает движущие силы развития личности руководителя в различных управленческих ситуациях и жизненных событиях. Для изучения механизмов развития личности руководителя А.В. Филиппов (1990) выделяет комплексное (оценка деятельности во всем объеме ее функций) и локальное (оценка одной функции) прогнозирование и экспрессивное оценивание. Функциональный подход реализован в

исследовании деятельности мастеров и начальников цехов производственных организаций. По мнению А.Л.Журавлева (1976) изучение личности руководителя должно строиться на двух методологических основаниях: 1) в соответствии со структурно-функциональной организацией его деятельности, которая задает определенные требования к личности руководителя; 2) содержание личности руководителя важно рассматривать как совокупность взаимосвязанных подструктур в целостной структуре личности.

Для имиджевого подхода характерно изучение индивидуально-личностных качеств и создание технологий формирования имиджа руководителя, соответствующего сознательным и бессознательным потребностям той или иной социальной группы. Авторы выделяют основные индивидуально-личностные качества, которые должен демонстрировать для своего успеха руководитель: сила, щедрость, справедливость, властность, доброта. Основным недостатком данного подхода заключается в том, что, создавая образ идеального руководителя, авторы уделяют внимание только внешним характеристикам.

В условиях изменения форм собственности происходит интенсивное формирование экономико-психологического подхода к изучению психологических закономерностей экономического поведения различных типов руководителей. Обращается внимание на разработку структуры личности руководителя-предпринимателя, его ценностные и экономические ориентации (В.А. Хашенко, 1994); мотивацию и ответственность (Е.Д. Дорофеев, 1996), деловую активность (А.Л. Журавлев, В.П. Позняков, 1993, 1995, 1998), субъективный экономический статус (А.Л. Журавлев, 1998), психосоциальную идентификацию (М.А. Киселева, 1997), представления о феномене доверия (В.А. Сумарокова, 1997), личностные качества (Е.Н. Сивашенко, 1998), самооценки (С.А. Матошук, 1998) и отношение к изменению формы собственности (М.В. Кирюхина, М.Е. Колесникова, 1998). Установлено, что социально-психологическая динамика в структуре ценностей личности руководителей отражает следующие феномены: 1) преимущественная ориентация на экономические ценности, ярко выраженная материальная заинтересованность становятся ведущими в структуре ценностей личности; 2) формирование индивидуалистической направленности через развитие личной заинтересованности; 3) появление новых социально-психологических типов руководителей, постепенно порождающих и новые социальные группы (А.Л. Журавлев, 1998).

Интегративный подход предусматривает выявление глубинных психологических механизмов, интегрирующих личность и деятельность руководителей. Позволяющих руководителям, относящимся к разным психологическим типам и действующим в существенно разных условиях, достигать объективно высоких результатов в управлении. При этом особенности управленческой деятельности конкретного руководителя определяются интегрально-функциональными качествами (Р.Х. Шакуров, 1985), общей интегральной способностью к руководству (Л.Д. Кудряшова, 1986), Я-концепцией (Е.В. Егорова, 1992; А.А. Чечулин, 1999), особенностями профессионального самосознания (С.В. Кошелева, 1997).

Акмеологический подход нацелен на разработку профессиограмм различных типов руководителей, структур профессионала-руководителя во взаимосвязи с образом мира, психолого-акмеологической модели формирования профессионального самосознания личности руководителя (А.А. Деркач, О.В. Москаленко).

Разные авторы представляют свою структуру способностей и личностных качеств руководителей. Так, например, М. Шоу выделяет общие (интеллектуальные) и специальные способности, при этом есть данные о том, что наиболее эффективно работают руководители с средним уровнем интеллекта. По мнению Р.Л. Кричевского, руководитель высокого уровня должен обладать высоким интеллектом, однако это должен быть не столько интеллект теоретический (что собственно и выявляют классические тесты), а практический. Среди специальных способностей выделяются информированность, компетентность, специальные умения.

Р.Л. Кричевский, ссылаясь на Р. Стогдилла (228), выделяет следующие важнейшие качества руководителя: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении заданий, независимость, общительность.

А.У. Хараш отмечает среди наиболее важных качеств руководителя самостоятельность суждений и решений, способность принимать и осваивать новое, сосредоточенность на деле (деловая направленность), уважение к личности другого человека, умение найти индивидуальный подход к каждому подчиненному, готовность к содействию и сопереживанию, «диалогичность»,

то есть постоянная готовность выслушать и понять другого человека, учесть его точку зрения, принимая собственное решение. Среди мешающих руководителю качеств перечисляются конформность, ригидность, внушаемость, авторитарность, формализм, эгоцентризм, «монологичность». Таким образом, у многих авторов мы встречаем сходные черты, выделяемые как наиболее важные для руководителя: интеллект, самостоятельность, активность, умение работать с людьми и др.

Представляет интерес исследование профессиональных способностей управленцев, которое показывает, что под способностями авторы понимают уже сформировавшиеся и готовые к использованию системы функциональных органов, обеспечивающие успешное овладение новыми для человека видами деятельности и поведения. Поскольку деятельность, в ходе которой только и могут быть развиты сами способности имеет культурно-историческую природу, сами способности относятся к уровню социального индивида, то есть, выступают подструктурой личности. При этом они относятся в большей мере к средствам, способам достижения целей, нежели к их постановке.

Профессиональная деятельность управленца, которая всегда считалась одной из наиболее содержательных, интересных и престижных за рубежом, в последние годы начинает получать аналогичную оценку и в нашей стране, приобретает популярность, все чаще называется старшекласниками в числе наиболее привлекательных специальностей.

Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани разработали оригинальный Общий тест управленческих способностей (ОТУС). Зарубежные тесты, такие, например, как GMAT (Graduate Management Admission Test, 1994), по мнению авторов, не могут быть использованы не только по причинам социально-культурных различий, но и потому, что зарубежные менеджеры очень далеко продвинулись в профессионализме по сравнению с российскими, а критерии профессионально важных качеств, принятые нами не, в полной мере соответствуют их стандартам. Авторами были выделены три основных блока профессионально важных качеств руководителя: интеллектуальный (компетентность, аналитичность мышления), личностный (лидерство, устойчивость к фрустрациям, активность, деловая направленность), и динамический (сила и лабильность нервных процессов).

Для разработки прогнозирования управленческих способностей руководителя нами за основу взяты положения акмеологии и разработки научной школы А.А. Деркача.

А.А. Деркач, Ю.В. Сиягин, А.С. Огнев, В.Н. Марков, Г.И. Марсанов, А.В. Мельничук и др. выделяют несколько ролевых позиций в управленческой команде, которые можно рассматривать как ансамбль управленческих способностей руководителя: наставник, аналитик, организатор, кадровик, дипломат, штабник, контролер, финансист-хозяйственник, профессионал, инноватор.

Таким образом, все исследователи сходятся в том, что под управленческими способностями надо понимать, вслед за Б.М. Тепловым, индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения управленческой деятельности, не сводимые к управленческим знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности руководителя (Б. М. Теплов).

М.А. Шухостанов понимает управленческие способности как комплекс следующих парциальных способностей: аналитико-гностических, когнитивно-познавательных, креативно-исследовательских, социально-перцептивных, прогностико-проектировочных, конструктивно-планирующих, коммуникативно-воспитывающих, мотивационно-инновационных, мобилизационно-организаторских, практических, представительских и контрольно-обучающих. Это ансамбль взаимосвязанных и взаимодополняющих перечисленных способностей. В этом ансамбле пересекаются и реализуются следующие основания: главные функции деятельности руководителя, личностные качества руководителя, профессионально-деловые качества руководителя.

Таким образом, мы рассмотрели различные подходы к пониманию руководителя в психологии и акмеологии. Для нас важно выявить особенности карьерного самоменеджмента различных типов руководителей и проследить выбор ими разных типов карьерного развития. В этом мы видим значимость своего исследования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Н.Н. Мизина, г. Ставрополь

### **ROLE OF ACTIVE SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN DEVELOPMENT OF INTERPERSONAL INTERACTIONS IN LABOUR COLLECTIVE**

N. N. Mizina, Stavropol

Большую часть своей жизни человек проводит в трудовом коллективе. И этот коллектив должен давать ему психологическую поддержку, помогая ощутить свою принадлежность, наполнить содержанием свой образ «Я». Однако часто человек не испытывает субъективной удовлетворенности от своего пребывания в коллективе в силу недостаточно развитых у него способностей к эффективному социально-психологическому функционированию, к установлению гармоничных взаимоотношений с другими членами коллектива. Основная задача специалистов психологической службы в этой ситуации состоит в том, чтобы регулировать оптимальным образом отношения между людьми в трудовом коллективе.

В психологии рассматриваются различные вопросы психологии трудового коллектива (организации) (Ч. Бернард, Э. Мэйо, М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Г.М. Андреева, А.И. Донцов, Т.С. Кабаченко, Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Н.В. Самоукина, Е.Б. Моргунов и др.).

В социальной психологии разработаны различные модели развития коллектива, в т. ч. и трудового (Б. Такмен, Л.И. Уманский, А.В. Петровский и др.). В качестве особой разновидности коллектива рассматривается команда (С. Таннебаум и др.).

В достаточной степени исследована в отечественной и зарубежной психологической науке и проблема межличностного взаимодействия (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Л. Фестингер, Ч. Осгуд, П. Танненбаум, И.С. Кон, Н.Н. Обозов, Т.П. Гаврилова, Р.В. Веснин, О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто и др.). В настоящее время в печати появляется много работ, в которых рассматриваются проблемы межличностных и деловых контактов и даются практические рекомендации по их разрешению. Исследуются различные аспекты рабочих взаимоотношений (В. Шутс, П.К. Власов и др.). Большинство публикуемых сегодня по проблеме межличностного взаимодействия работ носят прикладной характер.

Однако все еще недостаточно исследована проблема повышения удовлетворенности человека пребыванием в коллективе в современных условиях посредством оптимизации межличностных взаимодействий. Представляется интересным исследовать возможности использования в этих целях различных форм социально-психологического воздействия.

Если рассматривать уходящее столетие с позиции практической психологии, то оно, несомненно, является эпохой активного социально-психологического обучения. Данная технология возникла как следствие попытки интенсифицировать процесс обучения людей различным видам деятельности, как способ формирования и совершенствования профессиональных знаний, умений, навыков через различные психотехнические процедуры (игры, модели, упражнения и т. п.). Значительный вклад в развитие указанной технологии внесли зарубежные психологи (П. Баченен, Дж. Гибб, Б. Лабин, К. Левин, Дж. Рейсел, К. Роджерс, М. Форверг, У. Эдди и др.). Опыт зарубежных практических психологов достаточно успешно адаптировали к отечественным условиям Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская и др. В работах этих авторов рассматриваются различные подходы к типологии групп активного социально-психологического обучения, основные статистические и динамические характеристики групп, функции и профессионально важные качества личности ведущего группы, основные (базовые) методы активного социально-психологического обучения.

Что же понимается под активным социально-психологическим обучением в зарубежной и отечественной психологии? Термином «группа активного социального обучения» в отечественной психологии пользуется Г.А. Ковалев, Л.А. Петровская вслед за М. Форвергом использует термин «социально-психологический тренинг». Если сравнить определения, соответствующие указанным терминам, то мы обнаружим значительное сходство между ними. Под тренингом в психологии понимается «способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своими

поведением и деятельностью». Он определяется как процесс создания новых функциональных образований (либо развития уже существующих), управляющих поведением, либо как «группа методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видом деятельности». Особо следует отметить то тренинговое направление, в рамках которого в качестве объекта тренинговых воздействий выступает индивид как субъект своей психической деятельности, как личность развивающаяся, самосовершенствующаяся, несущая ответственность за свои изменения, свой рост и т. д.

Активное социальное обучение, или активное социально-психологическое обучение (АСО, АСПО) рассматривается как социально-дидактическое направление комплексного характера, которое ориентировано на различные сферы социальной практики людей. В рамках этого направления используются разнообразные формы и методы психологического и социально-психологического воздействия с целью развития у индивидов способностей к более эффективному социальному функционированию, а также повышения их психологической культуры и социально-психологической компетентности как субъектов общения.

Целью социально-психологического тренинга (СПТ) является формирование у его участников эффективных коммуникативных навыков, повышение их психологической компетентности в общении. В ходе СПТ происходит овладение определенными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, формируются навыки межличностного взаимодействия, развиваются рефлексивные способности (например, способность анализировать ситуацию и собственное поведение), умение гибко реагировать на ситуацию и быстро перестраиваться в различных условиях.

Можно согласиться с Ю.Н. Емельяновым, который отмечает, что СПТ (а это можно отнести и к АСПО) есть только направление в системе тренинговых технологий, только наименование набора методов, «привязанных» к группе как социально-психологической реальности и не содержащих в себе указаний ни на цель, ни на мировоззренческую принадлежность. Это то направление в психологии, которое иногда еще определяется термином «групповое движение».

В современной западной психологии существует несколько типологий групп социально-психологического обучения.

Так, например, Б. Лабин и У. Эдди классифицируют группы в соответствии с исследовательской ориентацией человеческих отношений в них. Эффектами выделяемых авторами тренинговых групп личностной и межличностной ориентации являются большая открытость и прямота в отношениях к себе и другим (сокращение защитных и игровых типов поведения), увеличение способности обучаться у своего собственного поведения (расширение осознанности потенциалов своего роста), увеличение осознанности чувств и установок; увеличение коммуникаций с другими людьми (развитие новых моделей сотрудничества), выявление чувств и отношений, которые мешают удовлетворяющим и эффективным контактам, их исследование (работа по творческому разрешению конфликтов).

Дж. Гибб подразделяет все виды групп социального обучения на девять основных видов, располагая их в зависимости от степени близости к психотерапевтическим группам, с одной стороны, и традиционному обучению – с другой.

К. Рудестам предлагает типологию групп, исходя из таких важных условий их функционирования, как «степень осуществления руководителем ведущей роли в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции в противоположность рациональному мышлению».

Как указывает С.С. Харин, наиболее важным критерием является ориентация на члена тренинговой группы как на субъекта изменений, учения, личностного роста и т. п. В связи с этим особый интерес представляет типология групп, которую предложили П. Баченен и Дж. Рейсел. В основу данной типологии ими положена категория «Я». Типы групп могут быть дифференцированы по характеру источника, из которого участник тренинга получает информацию о своем «Я».

Группа, групповые феномены являются неременным атрибутом активного социально-психологического обучения. Групповая форма позволяет достаточно легко моделировать процесс межличностного взаимодействия, отрабатывать различные его ситуации в зависимости от вида деятельности участников группы, а также с учетом индивидуального уровня развития их коммуникативной деятельности и социально-психологической компетентности.

Среди основных видов групп социального обучения, обзор которых дает Г.А. Ковалев, тренинг-группы (Т-группы). В известном смысле Т-группа — это «душа» всей системы активной

социально-психологической подготовки в США. В отечественной литературе этот опыт хорошо отражен в публикациях Н.Н. Богомоловой, Ю.Н. Емельянова, Г.А. Ковалева, Л.А. Петровской и др.

T-группа не является единственной моделью группового обучения. Существуют и другие формы группового опыта. В группах обучения (Study groups) в отличие от T-групп в одной из центральных является проблема авторитета, власти. Группы встреч (Encounter-groups) (гештальттерапия, транзактный анализ, группы личностного роста, психодрама, психоаналитически ориентированные группы и т. д.) наиболее часто ассоциируются с T-группами. В отличие от T-групп, за E-группами признается большая «эмоциональность», они более лично ориентированы и нацелены на решение вопросов относительно человеческого существования (М.А. Лиеберман, И.Д. Ялом, М.В. Майлс и др.).

Разновидности тренинга, представленные в отечественной практике психологического воздействия, можно в определенной степени упорядочить, ассоциировав их с тремя базисными аспектами общения, выделяемыми в работах Г.М. Андреевой и др. авторов, а именно с его перцептивным, интерактивным и коммуникативным аспектами.

Очень часто группы активного социально-психологического обучения состоят из людей, незнакомых друг другу. Такие группы в литературе получили специальное название «Stranger groups».

Между тем психологу нередко приходится осуществлять тренинговые программы в рамках уже сформировавшихся и длительно функционирующих контактных групп (фирмы, бригады и т. п.) Такие длительно существующие группы, как правило, уже достигли определенного уровня развития, имеют свою структуру ролевых и межличностных отношений. Они даже получили свое специальное название – «family groups».

Существует определенная специфика в работе с «family groups»: необходима диагностика реально существующих внутригрупповых отношений, с выявлением лидеров, группировок и т. д., так как тренер изначально вступает во взаимодействие с группой, прошедшей уже определенный жизненный путь и находящейся на конкретной стадии групповой динамики. «Stranger groups» уже с самых начальных фаз своего становления проходит перед глазами и часто под руководством тренера. Поэтому психотехнические упражнения, которые используются на поздних этапах групповой динамики «stranger groups» для выявления сплоченности, сработанности, лидерства, в рамках «family groups» целесообразно применять на начальном этапе работы с нею.

Теоретический анализ позволил нам выделить следующие виды тренингов как наиболее адекватные цели и задачам нашего исследования формы социально-психологического воздействия: социально-психологический тренинг партнерского общения, тренинг сенситивности и социально-психологический тренинг методом деловой игры.

1. Общей целью социально-психологического тренинга партнерского общения является повышение компетентности в общении. Данная цель может быть конкретизирована в ряде задач с различной формулировкой, но обязательно связанных с приобретением знаний, формированием умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении, перцептивных способностей человека, коррекцией и развитием системы отношений личности. Одним из условий успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим той задачи, которая решается в ходе занятия. Воздействие может осуществляться на уровне либо установок, либо умений и навыков, либо перцептивных способностей и т. д.

Работа тренинговой группы отличается рядом специфических принципов: принцип активности, принцип исследовательской (творческой) позиции, принцип объективации (осознания) поведения, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения. Кроме того, надо указать специфический принцип работы тренера – постоянная рефлексия всего того, что происходит в группе. Рефлексия включает и диагностические исследования тренера во время работы с группой.

Методические приемы СПТ и конкретные средства в рамках этих приемов весьма разнообразны. Их выбор определяется следующими факторами: содержанием тренинга, особенностями группы, особенностями ситуации, возможностями тренинга.

2. Тренинг сенситивности – одна из форм группового динамического тренинга. Тренинг сенситивности можно рассматривать как разновидность T-групп. Для групп сенситивности улучшение группового функционирования и развитие личностных умений являются вторичными по отношению к общему развитию личности.

К непосредственным целям тренинга сенситивности относят: 1) развитие психологической наблюдательности как способности фиксировать и запоминать всю совокупность сигналов, получаемых от другого человека или группы; 2) осознание и преодоление интерпретационных ограничений, накладываемых теоретическими знаниями и стереотипизированными фрагментами сознания; 3) формирование и развитие способности прогнозировать поведение другого, предвидеть свое воздействие на него. Л.А. Петровская выделяла следующие метациели тренинга сенситивности: 1) формирование у индивида духа исследования, готовности экспериментировать со своей ролью; 2) развитие аутентичности в межличностных отношениях; 3) расширение межличностного сознания (т.е. знания о других людях); 4) выработка способности вести себя с окружающими в сотрудничающей, а не авторитарной манере и пр.

3. Цель социально-психологического тренинга методом деловой игры – развитие у участников умений, помогающих осознавать наличие проблемных профессиональных ситуаций; развитие способности анализировать данную ситуацию и свое поведение в ней; выработка умений профессионального поведения, которые являются оптимальными в используемой в деловой игре служебной ситуации и способствуют ее разрешению.

Социально-психологический тренинг методом деловой игры направлен не только на формирование и коррекцию профессионального поведения, но и на профилактику кризисов профессионального становления. Под такими кризисами понимаются непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности и изменения вектора ее профессионального развития. Эти периоды могут сопровождаться возникновением у специалиста раздражительности, внутреннего дискомфорта, неудовлетворенности содержанием и условиями профессиональной деятельности, а также отношениями с коллегами.

Таким образом, проделанный нами анализ теоретических и эмпирических исследований показал, что активное социально-психологическое обучение может являться эффективным средством социально-психологического воздействия с целью развития у индивидов способностей к более эффективному социальному функционированию, а также повышения их психологической культуры и социально-психологической компетентности как субъектов общения, что позитивно влияет на развитие межличностных взаимодействий между членами трудового коллектива.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЧАСТНЫХ ВНЕШНИХ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ (15-20 ЛЕТ)**

Г.В. Миронова, г. Астрахань

## **EMPIRICAL RESEARCH OF SYSTEM OF PRIVATE EXTERNAL CRITERIA AND INDICATORS AKMEOLOGICAL PERSONALITY DEVELOPMENT THE EARLY YOUTH (15-20 YEARS)**

G.V. Mironova, Astrakhan

Под акмеологическим развитием личности в ранней юности (15-20) мы будем понимать особый самостоятельный процесс как образующее процесса онтогенеза, многоступенчатую поуровневую самореализацию личности в учебно-профессиональной, профессиональной и саморазвивающей деятельности, в которой происходит одновременно зарождение потребности новой, на новом уровне (изменяющейся по структуре, содержанию, по степени выраженности и обеспеченности (реализации)).

Смысл такого развития личности в период ранней юности заключается в реализации приобретаемого, накапливаемого человеческого потенциала как результата психического развития этой личностью, ее субъектного багажа в многоплановой активной творческой деятельности, презентующей человека социуму как деятельного субъекта, – деятельности, которая в своем интегрированном виде выступает как процесс – самореализации. И в этом плане самореализация представляет такую сущностно определяющую характеристику личности в период ранней юности, как его развитие-саморазвитие-развитие с открытыми границами, как системное выполнение

определенной целостности, где полюс саморазвития (его уровень, степень и т. д.) постоянно «уравновешивался» полюсом самореализации в разной степени выраженности, вплоть до высшего уровня ее — акме в данный возрастной период. При этом вокруг самореализации, происходит развитие-саморазвитие всех процессов самости личности, самореализация выступает центральным новообразованием акмеологического развития.

Теоретический анализ позволил нам выделить систему частных внешних критериев и показателей акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет):

ценностно-мотивационный критерий раскрывается через следующие показатели: иерархия мотивов и ценностей, уровень мотивации (учебно-профессиональная мотивация и мотивация к саморазвитию), наличие или отсутствие мотивация к самораскрытию и самореализации;

когнитивный критерий можно выразить через: дифференциацию и самооценку своего личностного потенциала, анализ уровней самопонимания и самоосознания, удовлетворенность достигнутым уровнем самореализации; выявление уровня знаний об учебно-профессиональной деятельности, ее нормах, требованиях; общего отношения к деятельности, степени увлеченности, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности личности, наличие способности к глубокому осознанию своего опыта, степень автономности-зависимости личности, локус контроля, определение причин неудач в реализации акмеологического развития личности и успешности деятельности;

прогностический критерий имеет следующие показатели: определение возможных путей и результатов реализации акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет), проектирование акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет), с этой целью разработка необходимых приемов и методов саморазвития, самосовершенствования, самоосуществления и самореализации.

Показателями по ценностно-мотивационному критерию выступают: наличие удовлетворения/неудовлетворения, устойчивость, адекватность, качество и осознанность актуальной мотивации, характер ценностей у юношей и девушек.

Для этого были исследована мотивация юношей и девушек с помощью следующих методик: «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Опросник А.А. Реана); Х. Хекхаузена тематической апперцепции тест (Hechhausen Thematic Apperception Test, НТАТ (в России известны исследования с НТАТ и его модификациями, осуществленные М.Ш. Магомед-Эминовым (1987, 1990), Б.Г. Ребзуевым (1993) Модификации этого метода (Калинин, Норакидзе) с 1972 г. используются в виде как индивидуального, так и группового способа тестирования) и др. Последний тест является проективным, что позволило нам направить рассказ испытуемых по картинкам в русло акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет), это дало нам возможность изучения данного процесса.

Оказалось, что вся наша выборка разделилась следующим образом. Юноши и девушки, у которых диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи) оказалось значительное количество – 65,5 % , учитывая и тех, у кого определена только тенденция на неудачу. И только у 34,5 % диагностируется мотивация на успех (надежда на успех), учитывая и тех, у кого имеется определенная тенденция мотивации на успех. Аналогичные результаты были получены и по Тесту тематической апперцепции Х. Хекхаузена. Как оказалось, из всей выборки потребность в достижении и успехе максимальна (14,1 %) у всей выборки, так как юноши и девушки ставят перед собой положительно сформулированную цель достижения или выполнения определенной работы. Остальные шкалы «Надежды на успех»: инструментальная деятельность, ожидание успеха, похвала, положительное эмоциональное состояние, тема успеха имеют значительно низкие показатели. Всего результаты по данным шкалам продемонстрировали 51,4 % всей выборки. И, наоборот, высоки показатели по шкалам «Страх перед неуспехом». Причем, данные показатели зафиксированы по разным шкалам у всех юношей и девушек (100 % выборки).

В итоге опыт работы по выявлению показателей ценностно-мотивационного критерия, выявил, что у юношей и девушек низкие показатели по ценностно-мотивационному критерию: наличие неудовлетворения, неустойчивость, неадекватность, низкое качество и осознанность актуальной мотивации. Средний уровень выраженности интенсивности мотивации достижения составляет 12 баллов, а мотивации избегания неудачи-6, то есть соотношение их в среднем 2/1. Помимо количественной обработки производится - и это очень важно – содержательный анализ мотивации акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет).

Также были обнаружены девушки и юноши (19 %), имеющие высокие баллы мотивации достижения (выше 14 баллов), которые часто характерны для личностей гипертимного склада,



возбудимых, склонных к лидированию, авторитарных, независимых, упорных в достижении цели, склонных к риску, агрессивных и конфликтных в межличностных контактах, с высокой самооценкой. В эту же группу попали те юноши и девушки, которые имели нулевой показатель по мотивации избегания при повышенных баллах мотивации достижения. Это встречается у лиц, отличающихся поспешностью в принятии решений, «ищущих признания», импульсивных, самоутверждающихся, неосторожных, порывистых и сверхэмоциональных.

Напротив, высокие баллы показателей мотивации избегания неуспеха характерны для личностей гипотимного склада, тормозимых, тревожных, неуверенных в себе, сензитивных, с низкой самооценкой. В нашем исследовании таких оказалось 51,4 %, но мы не считаем, что все они в эксперименте именно такие. В эту же группу попали юноши и девушки, которые продемонстрировали низкие показатели мотивации достижения, что характерно для депрессивных состояний, невротических расстройств, а также для личностей, отличающихся мягкостью характера, чертами зависимости, конформностью и пессимистичностью. Мы предполагаем, что данный показатель может быть изменен с помощью соответствующих психолого-акмеологических технологий.

Аналогичные результаты мы получили и по изучению ценностей старших школьников и студентов. Системы ценностных ориентаций юношей и девушек имеют как общие черты, так и различия. Среди основных общих черт можно выделить наиболее явственные: высокое значение таких ценностей как «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «материально обеспеченная жизнь», и на последнем месте значимости «счастье других», «красота природы и искусства», «творчество», «непримиримость к недостаткам в себе и других».

При рассмотрении различий можно выделить ряд особенностей, более характерных для мужчин и для женщин. Для юношей выше значение «независимости» (100 % юн., 35 % дев.), «наличия хороших друзей» (90 % юн., 65 % дев.), «материально обеспеченной жизни» (100 % юн., 60 % дев.), а для девушек более значимы такие ценности как «любовь» (85 % дев., 25 % юн.), «счастливая семейная жизнь» (75 % дев., 45 % юн.), «воспитанность» (55 % д., 5 % юн.), «чуткость» (35 % д., 0 % юн.), «аккуратность» (45 % д., 5 % юн.).

То, что у юношей на первом месте стоит ценность материально обеспеченной жизни или по-другому финансовой независимости, можно объяснить тем, что они рассчитывают только на свои силы, тогда как многие девушки планируют обеспечить свое будущее путем удачного замужества.

Когнитивный критерий был изучен через показатели: дифференциацию и самооценку своего личностного потенциала, анализ уровней самопонимания и самоосознания, удовлетворенность достигнутым уровнем самореализации; выявление уровня знаний об учебно-профессиональной деятельности, ее нормах, требованиях; общего отношения к деятельности, степени увлеченности, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности личности, наличие способности к глубокому осознанию своего опыта, степень автономности-зависимости личности, локус контроля, определение причин неудач в реализации акмеологического развития личности и успешности деятельности.

Для этого использовали следующие методики: анкеты, выявляющей устойчивость, адекватность, качество и осознанность знаний по акмеологическому развитию личности в период юности (15-20 лет); исследование влияния установки на способ решения задач с целью определения характера выработки и степени чувствительности испытуемого к установке, особенностей фиксации установки и наличия гибкости или ригидности мышления; тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант) и др.

Как оказалось, при ответе на вопросы разработанной анкеты акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет) показали, что, в основном, юноши и девушки недостаточно осведомлены об особенностях и законах акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет). Только 23,9 % выборки знали основные понятия развития личности (это были студенты университета и колледжа), методологию и методологические принципы, закономерности и принципы современных технологий развития человека, приоритетных стратегий и условий учебно-профессиональной деятельности, требований к подготовке к будущей профессиональной деятельности и эффективному проведению разнообразных форм организации учебного труда. Как оказалось, по самооценкам и оценкам экспертам юноши и девушки обладали в меньшей степени данными умениями.

Таким образом, при исследовании интеллектуального критерия, мы получили низкое знание по процессу развития личности, их неустойчивость, неадекватность, низкое качество и

неосознанность; низкие показатели по исследованию влияния установки на способ решения задач; низкую вербальную креативность.

Недостаточно высокие показатели были получены и по устойчивости, успешности, адекватности, степени рассогласования, качеству и осознанности применения умений и навыков процесса развития личности, степени сформированности опыта саморазвития юношей и девушек.

Был использован метод экспертных оценок; в качестве экспертов (N=452) выступили преподаватели колледжа, университета, учителя старшеклассников, администрация школ, колледжа, родители. Около трети юношей и девушек выборки устойчиво, успешно, адекватно, с низкой степенью рассогласования, качественно и осознанно могут применять умения и навыки саморазвития, у них высокая степень сформированности опыта развития личности. Остальные же неустойчиво, неуспешно, неадекватно, с высокой степенью рассогласования, некачественно и неосознанно применяют умения и навыки саморазвития, у них низкая степень сформированности опыта развития личности.

Прогностический критерий имеет следующие показатели: определение возможных путей и результатов реализации акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет), проектирование акмеологического развития личности в период юности (15-20 лет), с этой целью разработка необходимых приемов и методов саморазвития, самосовершенствования, самоосуществления и самореализации.

Данный критерий рассматривается как способность юношей и девушек самостоятельно, качественно, осмысленно саморазвиваться, стратегически выстраивать свой профессиональный путь и личностное развитие; соотносить оптимальным способом свое развитие требованиям профессионального социума; вырабатывать свой акмеологический способ развития, в том числе к самодетерминации и саморазвитию (К.А. Абульханова, А.А. Деркач, Э.В. Сайко, С.Л. Рубинштейн и др.). Данный критерий определяет уровень и тип направленности на учебно-профессиональную и саморазвивающую деятельность, адекватное и эффективное целеполагание, проявляющееся в высокой степени осознания субъектом деятельности своих возможностей, потребностей и требований социально-профессиональной среды, общей организованности личности по построению своей карьеры и преодолению деструктивных тенденций профессионального развития.

При чем, 16,2 % выборки в большей степени способны самостоятельно, качественно, осмысленно могли развивать управленческие способности, стратегически выстраивать свой профессиональный путь и личностное развитие; соотносить оптимальным способом требованиям социума и своим собственным наличный уровень саморазвития; вырабатывать свой акмеологический способ развития, в том числе к самодетерминации и саморазвитию. Они могли определять высокий уровень и тип направленности на управленческую деятельность, адекватно и эффективно строить процесс целеполагания, проявляющейся в высокой степени осознания субъектом управленческой деятельности своих возможностей, потребностей и требований социально-профессиональной среды, общей организованности личности.

26,3 % выборки по данному критерию показали себя как достаточно профессионально-зрелые обучающие, который рассматривали возможности своей учебно-профессиональной деятельности и саморазвития самостоятельно, качественно, осмысленно могли развивать свои способности, стратегически выстраивать свой личностно-профессиональный путь и личностное развитие; испытывали трудности в процессе выработки своего акмеологического способа развития, в том числе к самодетерминации и саморазвитию. Юноши и девушки этой группы определяют стихийно, не системно уровень и тип направленности на учебно-профессиональную деятельность, не всегда адекватное и эффективное целеполагание, проявляющееся в средней степени осознания субъектом учебно-профессиональной деятельности своих возможностей.

57,5 % выборки продемонстрировали недостаточный уровень и тип направленности на учебно-профессиональную деятельность, не всегда адекватное и эффективное целеполагание, проявляющееся в низкой степени осознания субъектом своего развития, учебно-профессиональной деятельности, требований социально-профессиональной среды.

Изученные частные внешние критерии и показатели акмеологического развития личности в период ранней юности (15-20 лет) показывают, что рассматриваемая проблема многогранна и требует дальнейшего познания и реализации новых эффективных мер. Приоритетными среди них являются: экспериментальное и практическое изучение акмеологической модели акмеологического развития личности в период ранней юности (15-20 лет), разработка системы акмеологического развития личности в период ранней юности (15-20 лет), выявление психолого-

педагогических условий гармонизации традиционного и инновационного образования; создание технологического инструментария для акмеологического мониторинга: выявление механизмов эффективного взаимодействия с региональной социокультурной и образовательно-воспитательной средой и другие.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОЦИУМА**

Е.В. Митина, г. Москва

### **PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF- ORIENTATION OF SCHOOLBOYS AS ONE OF WAYS OF AKMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF SOCIETY**

E.V.Mitina, Moscow

Профессиональное образование остается важнейшим звеном системы воспроизводства трудовых ресурсов. От качества его работы во многом зависит формирование инновационной экономики, технологического и экономического прогресса отраслей хозяйства.

В Москве деятельность учреждений профессионального образования определяет реализация Городской целевой программы развития начального и среднего профессионального образования в городе Москве «Рабочие кадры», в основе которой заложена модернизация образовательных учреждений, проводимая с целью повышения качества подготовки специалистов.

Профессиональная самоориентация – избирательное отношение индивида к миру разнообразия профессий как в целом, так и к конкретно выбранной профессии. Ядром самоориентации является осознанный выбор профессии с учетом своих личностных особенностей, возможностей и необходимых требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Профессиональная самоориентация не заканчивается на выборе профессии, она осуществляется в течение всей профессиональной жизни, так как личность постоянно рефлексировывает, переосмысливает профессиональные ориентиры и самоутверждается в профессии. Профессиональная самоориентация – важная характеристика социально-психологической зрелости личности и ее потребности в самоактуализации.

Исследование процесса психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме выявило ряд противоречий между потребностью молодого человека в адекватно сформированной профессиональной самоориентации в современном социуме и невозможностью учета комплекса психолого-акмеологического сопровождения данного процесса; а также между необходимостью оптимизации процесса психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме и неразработанностью технологий оптимизации данного процесса.

Поэтому важно изучить психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме, выявить потенциал, методы и средства внедрения психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме.

Профессиональная самоориентация взаимосвязана с профессиональной ориентацией, которая направлена на складывание у личности признания в профессиональной сфере, обнаружение способности и т.д. для той или иной сферы деятельности – понимается совокупность экономических, социальных, медицинских, психологических действий. Принято считать, что в профориентацию входят и профконсультация, и профотбор. Профессиональная ориентация имеет своей целью оказание помощи молодым людям, школьникам, абитуриентам и студентам, а также людям, которые ищут работу, в выборе учебного заведения и специальности. Основными формами профориентации выступают профессиональное просвещение, воспитание осознанной потребности в труде и профессиональное консультирование. Для людей, которые

впервые определяют направления будущей работы, профориентация связана с профильным просвещением и первичным обучением. Для уже работающих людей профориентация направлена на оказание профконсультаций и при необходимости дополнительное обучение или переобучение.

Профессиональная ориентация включает информирование о множестве профессий и их иерархии и специализацию в какой-либо области.

Большое внимание уделяется факторам профессиональной ориентации личности. Выбор человеком профессии зависит от многих факторов – семейного положения, собственных интересов, склонностей и возможностей, места проживания, биографии. Изучение трудовой мотивации индивида позволяет прогнозировать его профессиональное становление и карьерный рост. Важное значение имеет и осведомленность человека о реалиях трудовой деятельности выбранной профессии, критериях пригодности и оплаты труда. Выход на рынок труда может нарушить представление о выбранной профессии и спровоцировать внутриличностный конфликт, поскольку в момент обучения, профессиональной подготовки человек ориентировался на лучших, наиболее ярких представителей профессии. Чтобы предотвратить подобное явление, существуют центры профессионального консультирования, производственная практика для студентов.

В теоретическую модель психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников кроме профориентации и ее факторов, мы включили профессиональную самоидентификацию. Профессиональная самоидентификация перестраивает внутренний мир личности, ее систему ценностей и норм и является важнейшей составляющей жизни человека. Конкурентоспособность специалиста на рынке во многом зависит от реализации его способностей в русле его профессии, образования, опыта трудовой деятельности, адаптивных способностей личности. Профессиональная самоидентификация возрастает по мере накопления практического опыта, заинтересованности трудом и статусных характеристик профессии. Обычно говорят об особенностях профессиональной группы людей, например, о менталитете медиков или математиков, подразумевая определенный образ, наличие определенных личностных качеств. Наличие положительной первоначальной самоидентификации может меняться при столкновении с практической деятельностью.

Третий компонент нашей модели – профессиональное обучение. Профессиональное обучение является важнейшим условием знакомства и овладения тем или иным видом деятельности. Обучение проводится на базе специализированных учебных заведений и имеет целью сформировать у индивида профессиональное мировоззрение, умения, навыки и знания, необходимые данной профессии. В процессе обучения личность проходит три кризисных стадии: 1 курс – кризис самоидентификации; 3 курс – кризис, связанный с сомнением в правильности выбора профессии; 5 курс – кризис, связанный с выходом на рынок труда. Задача учебного заведения – сделать своих выпускников конкурентоспособными на рынке труда, уверенными в своих знаниях и умениях и сформировать уважительное отношение к профессии.

Обучение включает набор определенных учебных предметов, определенный учебный план, практику по специальности. Основная цель практики – интегрировать студента в профессиональное сообщество, позволить увидеть реалии рабочей деятельности и сформировать свое собственное мировоззрение, адаптироваться в рабочей среде. Практическое обучение должно максимально способствовать усвоению студентом, слушателем учебной информации.

Нами выделены и факторы, влияющие на ускорение процесса обучения:

1) оптимальный язык подачи информации – информация должна быть понятна, интересна и читабельна;

2) учет знаний и навыков обучаемого – несоответствие уровня знаний слушателя снижает интерес к обучению, как в случае излишней сложности информации, так и в случае, когда преподаватель дает уже известный материал;

3) обеспечение обратной связи в учебном процессе – наличие собственного мнения слушателя говорит о том, что материал был внимательно изучен, занятия в режиме диалога позволяют лучше усвоить учебный материал;

4) разработка системы мотивации обучения;

5) оптимальный режим обучения и отдыха – как перегрузка, так и недостаточность учебной нагрузки негативно влияют на процесс обучения;

6) связь обучения с практической деятельностью – позволяет переносить теоретические знания в область практической деятельности.

Одними из важных компонентов модели психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников являются профессиональное самоопределение и профессиональный выбор.

Удачно выбранная профессия тесно связана с удовлетворенностью человека жизнью. Работа оказывает большое влияние на его психическое состояние и общее самочувствие. Следовательно, адекватность выбора и уровень усвоения профессии влияют на все стороны и общее качество жизни. Профессиональное становление представляет собой достаточно сложный, длительный и многоплановый процесс. На сегодняшний день насчитывается более 10 000 профессий и к тому же, ежегодно на рынке труда происходит обновление около 500 профессий. И, что важно для профконсультанта знать, что многие профессии «живут» от 5 до 15 лет, а затем либо «умирают», либо меняются до неузнаваемости.

Более того, раньше «идеальный» образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей, их профессиональной биографией, иногда это был собирательный образ, но все равно он обладал конкретностью, которая помогала процессу идентификации молодого человека; сейчас мы наблюдаем, что «идеальный образ профессионала» заменяется на «идеальный образ жизни», т.е. профессия выступает как средство для достижения желаемого образа жизни.

При всей уникальности каждой личности в определенные периоды жизни все люди сталкиваются с одинаковыми проблемами. Решение этих проблем составляет содержание особых – критических – периодов нормального развития личности. В этот период наблюдается резкий перелом, совокупность значительных изменений в ходе развития, за которыми следуют характерные перемены в поведении, образе мыслей и представлений: кто Я? кем Я хочу стать? кем Я могу стать? какие у меня личностные качества? позволят ли они мне стать тем, кем Я хочу? Все эти вопросы ставит перед собой каждый человек, т.е. перед ним встает проблема самоопределения, становления личностного и профессионального «Я».

Можно предложить этапы психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме, включая все годы обучения в школе:

начальная школа (1-4 классы) – идет формирование представлений о мире профессий вообще, о значении труда в жизни человека;

первая ступень основной школы (5-7 классы) – здесь уже происходит развитие интересов и способностей, связанных с выбором профессии;

вторая ступень основной школы (8-9 классы) – здесь можем начать говорить о формировании профессиональной мотивации, готовности к самоанализу склонностей и соотносению их, с имеющимися способностями;

старшая школа (10-11 классы) – в этот период активно формируется ценностно-смысловая сторона самоопределения, начинает выстраиваться профессиональная линия жизни, идет развитие определенных способностей, накопление знаний через углубленное изучение отдельных предметов.

Психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме может осуществляться как на уроке, так и вне его. Практически все учебные предметы могут информировать учащихся о различной профессиональной деятельности. Именно на уроке педагог должен сообщить учащимся определенные знания о профессии; раскрыть социальные, экономические и психологические стороны профессии; информировать учащихся о путях овладения избранными профессиями; формировать ценностные ориентации, стойкие профессиональные интересы и мотивы выбора профессии. Успех сопровождения на уроке во многом зависит от умения учителя связать профориентационный материал с программным, сформировать положительное отношение у старшеклассников к тому или иному виду деятельности, от его знаний и владения методами обучения.

Вне урока возможна организация бесед, экскурсий, встреч с представителями той или иной профессии, фестивалей различных профессий и т.п. Здесь же можно говорить о начале профессионального воспитания. Его цель – формировать чувство долга, ответственности, профессиональной чести и достоинства.

Важным звеном в психолого-акмеологическом сопровождении профессиональной самоориентации школьников в современном социуме является работа с родителями. Как показали наши исследования, родители, выбирая школу для своего ребенка, руководствуются желаниями:

дать ребенку максимально широкое образование – 66,2 %;

помочь ребенку сориентироваться в самых разных областях науки и культуры, и найти сферы собственных интересов – 60,2 %;  
способствовать развитию интеллектуальных способностей ребенка – 56,6 %;  
обеспечить такую атмосферу вокруг ребенка, которая положительно влияла бы на его эмоциональное состояние – 68,8 %;  
обеспечить применение индивидуального (персонализированного) подхода к ребенку, учитывающего его психофизиологические особенности – 44,6 %.

Практика показывает, что проблема профессиональной самоориентации школьников нередко является следствием их личностной незрелости, в основе которой лежит специфика семейного воспитания – непонимание родителями своих задач в отношении взрослеющих детей, склонность родителей к авторитарному давлению и к гиперопеке, что тормозит развитие личности, и, главное, мешает профессиональному самоопределению. Родители обычно принимают активное участие в определении жизненных и профессиональных планов своих детей. Вместе с тем, вопросы выбора профессии и определения путей образования представляют трудную задачу, как для самих учащихся, так и для их родителей. Как отмечает И.С. Кон, попытки родителей ускорить, форсировать процесс профессионального самоопределения, путем прямого психологического нажима, как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у детей рост тревожности, а иногда и негативистский отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать.

Представления родителей о «правильном» выборе часто отстают от реальной жизни и больше соотносятся с уже прошедшими социально-экономическими периодами развития страны. Причина этого в появлении на рынке труда большого количества новых профессий. Не всегда родители знают и объективно оценивают интересы и способности детей. Нередко их советы основываются на «престижности» той или иной профессии. Зачастую родители современных подростков не имеют позитивного опыта жизни в изменившихся условиях, находятся в ситуации тотального неуспеха. Родителям нынешних подростков не только сложно предположить, какие ценности будут адекватны завтрашнему дню, но еще и передать своему ребенку те ценностно-нормативные модели, которым они не следуют сами и не всегда могут полностью их принять. Исходя из этого, возникает необходимость профориентационной работы и с родителями учащихся.

Психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме в рассмотренном виде может выступить как один из путей акмеологического развития социума, так как позволяет личности оптимально провести процесс профессиональной самоориентации и, тем самым, помочь ей выйти на определенные этапы саморазвития уже в начале профессионального пути.

К СОДЕРЖАНИЮ

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА  
СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

Е.В. Митина, Е.Д. Окладнова, г. Москва

**PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-  
ORIENTATION OF SCHOOLBOYS AS THE BASIS OF CREATIVE ACTIVITY OF THE  
EXPERT IN MODERN SOCIETY**

E.V. Mitina, E.D. Okladnova, Moscow

Профессиональная самоориентация – это избирательное отношение индивида к миру разнообразия профессий как в целом, так и к конкретно выбранной профессии. Ядром самоориентации является осознанный выбор профессии с учетом своих личностных особенностей, возможностей и необходимых требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Профессиональная самоориентация не заканчивается на выборе профессии, она осуществляется в течение всей профессиональной жизни, так как личность

постоянно рефлексивует, переосмысливает профессиональные ориентиры и самоутверждается в профессии. Профессиональная самоориентация – важная характеристика социально-психологической зрелости личности и ее потребности в самоактуализации.

Поэтому предполагается организация психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме в начальной школе, буквально с первого класса. Содержанием психолого-акмеологического сопровождения профессиональной самоориентации школьников в современном социуме выступают следующие моменты. Надо обратить внимание школьника в первую очередь на следующие аспекты: что такое профориентация, какова цель профориентации, какова роль психолога-профконсультанта в профориентации.

На следующем этапе разъясняется необходимость различать такие понятия как должность, специальность, вакансия, карьера, призвание и т.п.

Далее при выборе профессии школьнику необходимо знать, к какой группе относится выбранная им профессия. Все профессии можно разделить на две группы по признаку профессиональной пригодности. Первая группа профессий связана с абсолютной профессиональной пригодностью (т. е. профессия предъявляет жесткие требования к личностным особенностям будущего специалиста). Вторая группа профессий требует относительной профессиональной пригодности (т. е. данной профессией может овладеть практически каждый человек, но при условии – желаний, настойчивости, а значит приложения каких-то целенаправленных усилий).

В каждой профессии можно выделить 2 стороны:

- содержательную – специфические требования к личностным особенностям человека, т.е. набор необходимых знаний и умений, которые поддаются воспитанию и тренировке;
- динамическую – определенный темп выполнения работы, скорость, умение переключаться с одного типа задач на другой, концентрировать внимание и т.д. (хотя перечень таких профессий не очень велик, но для их получения необходимо пройти специальный отбор).

Как показали наши исследования, по вопросу о том, в каком работнике заинтересован современный работодатель, были выделены следующие наиболее важные профессиональные качества:

1. уметь самостоятельно думать и решать разнообразные проблемы – 43 %;
2. обладать критическим и творчески мышлением – 31 %;
3. владеть современными компьютерными технологиями – 17 %;
4. иметь богатый словарный запас, основанный на глубоких гуманитарных знаниях – 9 %.

На вопрос «Что вы хотите от современной школы?» будущие работодатели давали ответ: «Нам нужны люди, которые могут учиться самостоятельно».

Следовательно, выпускник современной школы должен: быстро адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания и применяя их на практике; уметь самостоятельно критически мыслить, искать пути рационального преодоления трудностей, использовать современные технологии, грамотно работать с информацией: собирать факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сопоставления, аргументированные выводы; быть способным к творческому мышлению; быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, предотвращая конфликтные ситуации или умело выходить из них; уметь правильно, грамотно говорить.

Платон писал, что каждый отдельный индивид должен заниматься чем-нибудь одним из того, что нужно государству, и притом как раз тем, к чему он по своим природным задаткам больше всего способен.

По нашему мнению, психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме должно начинаться с выявления одного из значимых компонентов профессионального самоопределения – определения и развития интересов учащихся в различных сферах профессиональной деятельности, т.к. интерес занимает центральное место в процессе профессионального самоопределения личности. Для нас важен подход, который связывает интересы и склонности учащихся с их потребностями.

Потребности и интересы являются условиями для дальнейшего формирования ценностных ориентаций. Ценности, в свою очередь, задают мотив. Выявление мотивов выбора профессии позволяет узнать, что именно побудило ученика избрать данный вид труда. Это дает возможность выяснить отношения личности к ценностям.

Помимо функций побуждения и направления мотив выполняет смыслообразующую функцию, сообщая определенный личностный смысл целям. По изучению целей можно судить об изменениях в мотивах, о характере стремлений личности на той или иной стадии профессионального самоопределения. Мотивы и цели более подвижны, чем ценности. Поэтому психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме должно быть направлено на развитие интересов, корректировку ценностей, мотивов и формирование целей. В этом контексте большая роль отводится изучению личности учащегося. В системе персонализированного обучения уже на первых ступенях образования в итоге внимательного психолого-педагогического наблюдения и специальных проб определяется наиболее вероятностная личная направленность школьника, его специальные задатки и способности к определенным видам деятельности.

Использование информационно-коммуникационных технологий в психолого-акмеологическом сопровождении профессиональной самоориентации школьников в современном социуме профориентационной работе со школьниками способно активизировать, мотивировать их к приобретению новых знаний, а также использовать принципы персонализированного образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что, психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной самоориентации школьников в современном социуме может помочь формированию у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах определенных специальностей и квалификации. Более того, сопровождение позволяет определиться школьнику не только в плане профессионального развития, но и развитие его как личности, субъекта. Тогда мы можем говорить об акмеологическом развитии личности, о ее созидательной деятельности.

Созидательная деятельность, по нашему мнению, взаимосвязана с творчеством и креативностью как качеством личности. Следовательно, можно говорить, что: созидательная деятельность по характеру является творческой деятельностью; созидательная деятельность является одной из конкретных форм проявления механизма саморазвития человека (самосозидание); созидательная деятельность имеет направление развития от потенциальности к актуальности; результатом созидательной деятельности личности являются не только материальные продукты, но и изменения, происходящие в самой личности: раскрытие способностей, выявление новых аспектов самоопределения, самоактуализации, самосовершенствования и самоэффективности, появление нового отношения к окружающему миру и самому себе.

Созидательная деятельность вносит конструктивные изменения в систему связей между миром и человеком, позволяет личности проявлять наибольшую степень свободы, то есть в полной мере реализовывать свою самость.

Тем более это относится к процессу саморазвития человека. Созидательная деятельность может выступить способом саморазвития личности, реализации человека в социальной жизни. Движущими силами такой деятельности являются, в первую очередь, активность субъекта, преодолевающая предустановленные границы деятельности, и эвристическое стимулирование созидательного процесса.

Направление созидательной деятельности человека развивается от потенциальности к актуальности таким образом, что все актуализированное обладает потенциями для дальнейшей актуализации. Такова основополагающая структура прогресса, которая изучалась еще древнегреческими философами. Однако вера в прогресс, несмотря на то, что она была описана в терминах, заимствованных у Аристотеля, резко отличалась от позиции самого Аристотеля и всего античного мира. У Аристотеля движение от потенциальности к актуальности вертикально, т.е. идет от низших к высшим формам бытия. Прогрессивизм Нового времени рассматривает это движение как горизонтальное, протекающее во времени и направленное в будущее. Такова главная форма самоутверждения, свойственная западной цивилизации Нового времени.

Таким образом, созидательная деятельность личности, выступая как творческий процесс, может быть рассмотрена как создание своей собственной личности, развитие ее субъектности и самости, то есть можно говорить о самосозидании. Эффективность созидательной деятельности личности обусловлена, прежде всего, креативностью как личностным свойством.

В самом широком плане креативность включает стремление к достижению познавательной цели, к открытиям, к продолжению начатого творческого дела, даже если его завершение не требуется или к нему потерял интерес; преодоление трудностей в познавательной и творческой



деятельности; планомерность и последовательность умственных действий; поиск вариантов, приемов достижения познавательной цели; стенические эмоции (чувство радости от предстоящей познавательной и творческой деятельности, готовность к преодолению трудностей в процессе изобретений, гордость при достижении познавательной или творческой цели, восторг от возможностей что-либо придумать, оптимизм в начале творческой деятельности, предвосхищение ее положительного исхода; спокойствие в случае неудачи и т.п.); внутренний локус контроля; стремление проявить свои возможности и способности; быть самостоятельным и независимым в творческих начинаниях; отстоять себя, свое дело, потребность расширить свой кругозор, стремление развить у себя творческие способности и т.д.

Как личностная характеристика, которая обеспечивает творческую, самосозидающую активность в достижении акме и самоосуществлении, креативность имеет следующие особенности: повышенная чувствительность, избирательность, мобильность психических процессов; потребность в саморазвитии, выступающая ключевой акмеологической предпосылкой достижения акме и самоосуществления; принятие ценностей саморазвития и формирование в соответствии с ними модели, алгоритма и технологии акме-ориентированных самоизменений; позитивная эмоционально-чувственная активность и высокая волевая регуляция действий, направленных на акме-ориентированные самоизменения; развитая способность к постоянному анализу, оцениванию, быстрому формированию многоаспектных ассоциативных информационных массивов, обеспечивающих постоянные активные акме-ориентированные самопреобразования; пронизательность, интуиция, настойчивость, решительность, высокая воля, творчество и вариативность действий в процессе акме-ориентированных самопреобразований; способность к выработке индивидуальных моделей, алгоритма и технологии продуктивного саморазвития, основанных на саморегуляции и эффективном использовании всех компонентов акмеологической культуры.

Развитие креативности как личностного качества в области саморазвития позволяет человеку в процессе его движения по жизненному пути выстраивать алгоритм самоосуществления: осознавать наличие цели в области саморазвития; осознавать в ситуациях деятельности и взаимодействия возможности для акме-ориентированных самоизменений и соотносить эти возможности со своим проектом самоосуществления, то есть воспринимать ситуации как акме-события; более четко осознавать собственные ресурсы, а также объективные и субъективные препятствия; выработать оптимальные планы и программы саморазвития; точнее оценивать вероятность и значимость результатов деятельности и саморазвития; достигать высокого уровня самоосуществления при оптимальной величине энергетических и временных затрат.

Следовательно, можно говорить, что:

- как и созидательная деятельность, так и профессиональная самоориентация школьников по характеру является творческой деятельностью;
- как и профессиональная самоориентация, так и созидательная деятельность являются формами проявления механизма саморазвития человека;
- созидательная деятельность и профессиональная самоориентация школьников имеют направление развития от потенциальности к актуальности;
- результатом созидательной деятельности и профессиональной самоориентации личности являются не только материальные продукты, но и изменения, происходящие в самой личности: раскрытие способностей, выявление новых аспектов самоопределения, самоактуализации, самосовершенствования и самоэффективности, появление нового отношения к окружающему миру и самому себе.

Таким образом, созидательная деятельность взаимосвязана с процессом профессиональной самориентации личности и может выступить основой данного процесса. Именно самосозидающий школьник может оптимально профессионально и личностно самоопределиваться, сориентироваться в современном социуме. Это поможет ему в саморазвитии, что и является основой акмеологического развития подрастающего поколения современного общества.

К СОДЕРЖАНИЮ

# АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

О.И. Михайленко, г. Нальчик

## ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PEDAGOGICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS

O.I. Mikhailenko, Nalchik

Акмеологический подход к формированию педагогического мышления направлен на самосовершенствование будущего учителя в образовательной среде, на его развитие, движение студента от одной вершины к другой, достижение акме на разных уровнях его зрелости, в творчестве, здоровье и т.д.

Акмеологический подход к формированию педагогического мышления будущего учителя предполагает:

1. целостное изучение студента в образовательной среде – как индивида, личности, индивидуальности и субъекта жизнедеятельности;

2. создание педагогических условий для мотивации успеха, актуализации потребности в достижениях у субъектов образовательного процесса, их стремления к высоким результатам, к творчеству;

3. организацию творческой созидательной деятельности как вариативного образовательного пространства, организации интеллектуального и творческого потенциала каждой индивидуальности;

4. оценку качества образования с позиций интегральных критериев саморазвития и самосовершенствования студента – будущего учителя в синергетических образовательных системах: творческая индивидуальность как высший уровень целостного развития педагогического мышления; здоровье как интегральный критерий жизненных сил будущего учителя; творчество как высший уровень активности и самостоятельности выпускника; зрелость как интегральный критерий единства развития, образования и воспитания на каждом возрастном этапе взросления студента. А также профессионализм как высший уровень практической реализации сущностных сил выпускника – будущего учителя в его профессиональной деятельности; духовность, что полностью перекликается с требованиями, предъявляемыми к выпускнику в стандарте высшего профессионального образования третьего поколения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения указано, что выпускник должен осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности. Данное положение рассматривается в стандарте как одна из главных общепрофессиональных компетенций, которой должен обладать будущий учитель.

Условием успешного решения этой проблемы является формирование педагогического мышления у студентов – будущих учителей. И это не случайно, ибо в условиях рыночных отношений и динамических процессов перестройки социально-экономической сферы общества одна из важнейших задач высшей школы – научить студентов самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими в различных жизненных ситуациях. В том числе и в будущей педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что формирование педагогического мышления у студентов, как показали результаты исследований, повышает прочность усвоения знаний, воспитывает культуру умственного труда, формирует мотивационную включенность студентов – будущих учителей в педагогическую деятельность.

Опытно-экспериментальная работа со студентами Кабардино-Балкарского государственного университета показала, что их педагогическое мышление зависит от характера самого процесса обучения, от стиля общения между педагогом и студентами – будущими учителями, от способов организации подачи учебного материала и учебно-познавательной деятельности студентов, а также от системы оценок ее результатов.

Результаты опроса более 100 студентов первого и третьего курсов КБГУ с целью изучения причин, вызывающих их негативное отношение к педагогической деятельности, показали, что ее выбор тормозят объективные и субъективные факторы.

Среди субъективных факторов нами было выделено отсутствие систематической акмеологической диагностики реальных возможностей, интересов и мотивов студентов, а также низкий уровень готовности преподавателей к формированию педагогического мышления у студентов – будущих учителей.

Среди объективных факторов мы выделяем недостаточное использование диалоговых, задачных, тренинговых, проектных и игровых технологий, стимулирующих стремление студентов к новым знаниям, проявлению инициативы, развитию педагогического мышления, а также недостаточное сближение учебной и научно-исследовательской работы.

Для построения системы работы преподавателей кафедры педагогики и психологии дополнительного профессионального образования КБГУ нами были определены пути дальнейшего совершенствования организации работы по формированию педагогического мышления у студентов – будущих учителей.

Основные задачи работы преподавателей в этом направлении состояли в выявлении и апробировании основных форм, методов и средств формирования у студентов педагогического мышления, которое способствовало развитию мотивационной готовности к самообразованию; определению содержания их самообразовательной деятельности; изучению возможностей подготовки будущих учителей к умению самим управлять своей систематической познавательной деятельностью. В соответствии с разработанным планом мероприятий по формированию у студентов педагогического мышления были определены общие цели работы, ее этапы и основные средства достижения поставленных задач.

Вначале была проведена работа по расширению представления студентов о значении, сущности и специфике педагогической деятельности, осознанию необходимости самообразования для будущего учителя и др.

Здесь же преподаватель изучает их мотивацию к педагогической деятельности. Изучение динамики становления мотивов студентов к педагогической деятельности убеждает нас в том, что она по мере перехода с курса на курс имеет отличительные особенности. По мере перехода студентов с одного курса на другой их мотивы подвергаются изменениям по содержанию и действенности. Например, некоторая часть первокурсников считают, что основная задача их – состояться как студент высшей школы и получить диплом; на третьем курсе усиливается звучание других мотивов – развития педагогического мышления для профессионального роста, самосовершенствования в профессиональной деятельности и др.

Мотивы развития педагогического мышления были выявлены путем анкетирования, групповых и индивидуальных бесед, во время которых раскрывались сущность, значение и специфика педагогической деятельности.

Второй этап работы начинается, как правило, на втором курсе. В этот период преподаватель вовлекает студентов в процесс самообразования, связанный с педагогической деятельностью, с таким расчетом, чтобы вызвать у них побуждение к развитию педагогического мышления.

Активизации деятельности студентов по развитию педагогического мышления способствует и внедренная в учебный процесс КБГУ рейтинговая система оценки их знаний, предусматривающая дополнительный набор баллов за выполнение различных видов самостоятельной работы, способствующей развитию педагогического мышления.

На третьем этапе преподаватель закрепляет представления о системе работы по формированию педагогического мышления у студентов в учебном процессе.

Преподаватель формирует у студентов – будущих учителей умения саморегуляции, самоорганизации в ходе развития педагогического мышления.

Оптимальное использование этих общих и специфических возможностей, потенциально заложенных в учебном процессе КБГУ, приводит к эффективному формированию у студентов педагогического мышления.

Таким образом, выделяем следующие пути эффективного развития педагогического мышления у студентов:

- использование проблемного обучения и интерактивных методов активизации познавательной деятельности студентов;
- оптимальное использование индивидуальных, групповых и фронтальных организационных форм обучения;
- вовлечение студентов – будущих учителей в разнообразные формы научно-исследовательской и проектной деятельности, а также их участие в научных конференциях, семинарах и т.д.;

– активное участие студентов в разнообразных конкурсах, олимпиадах, а также конкурсных грантах в различных областях естественных, технических и гуманитарных наук, проводимых Министерством образования и науки Российской Федерации, научными сообществами и фондами.

Все вышесказанное является основанием для выделения следующих педагогических условий эффективного формирования педагогического мышления у студентов – будущих учителей:

проведение акмеологической диагностики личностных характеристик студентов с целью выявления их реальных учебных возможностей, мотивов, интересов, ценностей, результаты которой будут использоваться в будущей их педагогической деятельности;

создание в учебном процессе благоприятной учебной среды, способствующей развитию педагогического мышления;

увеличение доли интерактивных методов и организационных форм обучения (диалоговых, задачных, игровых, тренинговых, проектных), обеспечивающих субъектную позицию студентов – будущих учителей в учебном процессе;

расширение возможностей личного выбора студентами вида заданий, литературы, формы отчетности и т.п. в ходе развития педагогического мышления.

Итак, изучение акмеологической, психолого-педагогической литературы и результаты собственного исследования привели нас к необходимости признать, что в высшей школе практику формирования педагогического мышления нельзя признать состоятельной в силу традиционного (субъектно-объектного) подхода к его организации. Необходимость поиска оптимальных путей формирования педагогического мышления у студентов – будущих учителей усиливается ориентацией современного образования на личность обучающегося, когда получение профессионального образования предполагает такое совершенствование содержания, форм и методов обучения, которые создадут благоприятные условия для перехода процесса обучения в процесс самообразования личности через акмеологическую позицию. Акмеологическая позиция – это интегральный показатель качества будущего учителя, результат его самосовершенствования. Она повышает качество образования в целом, педагогического процесса и его результата.

Акмеологическая модель будущего учителя может стать ориентиром в обеспечении качества непрерывного педагогического образования – вузовского и последиplomного.

Акмеологическое развитие педагогического мышления – это целостное профессиональное развитие будущего учителя как специалиста, личности и духовно зрелого человека, это самосовершенствование, саморазвитие как в профессиональном, так и в личностном и духовном планах, рост профессионального самосознания педагога, рефлексии педагогической деятельности и профессионального поведения.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

О.В. Москаленко, г. Москва; М.В. Назын-оол, г. Кызыл

## **AKMEOLOGICAL CONDITIONS AND FACTORS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLBOYS IN ETHNOCULTURAL REGION**

O.V. Moskalenko, Moscow; M.V. Nazyn-ool, Kyzyl

В Республике Тыва имеются недостатки системы медицинского и психолого-педагогического обследования матери и ребенка, что в целом влияет на увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии. Здоровье детской популяции, проживающей в Республике Тыва, имеет некоторые особенности, связанные с неблагоприятным влиянием суровых климатических условий, происходящих социально-экономических преобразований, социокультурных процессов. Дизонтогении, связанные со снижением интеллекта, составляют около 2,7% от всех детей и подростков в возрасте от 2 до 18 лет. Практически, в каждой общеобразовательной школе г. Кызыла есть классы коррекционно-развивающего обучения для

детей с задержкой психического развития. Поэтому так необходимо проводить исследования познавательной сферы младших школьников и создавать программы интеллектуального развития учащихся с учетом этнокультурных особенностей.

Акмеологические условия и факторы в проведенном исследовании интеллектуального развития младших школьников рассматривались нами как «специфические» акмеологические особенности, способствующие успешному развитию учащихся начальных классов.

В психолого-акмеологических исследованиях под акмеологическими условиями понимаются значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности. Акмеологические условия, по определению А.А. Деркача – это значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого профессионализма личности и деятельности специалиста. В психолого-акмеологических исследованиях в качестве значимых акмеологических условий называются задатки, общие и специальные способности субъекта труда, состояние общества в период его становления, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным принципам и пр. Это так называемый предстартовый период профессионализма (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

В нашем исследовании под профессиональной деятельностью ученика будет пониматься его ведущая деятельность – учебная, и тогда под профессионализмом понимается высокий, качественный уровень обучаемости и развития личности школьника в ходе учебной деятельности.

Учебная деятельность определяется внутренними (психическими) и внешними условиями, осуществляется в виде различных способов (систем приемов и операций), при помощи определенных средств. Д.С. Стрельченко разделяет условия на внутренние и внешние. Общим при формулировании внешних условий развития является положение о том, что динамичный характер деятельности, разнообразие решаемых профессионалом задач является главным условием, определяющим уровень аналитико-синтетических умений, творческий характер их актуализации и высокий уровень способности переключаться между решениями.

Внутренние условия формирования, в отличие от внешних, создаются самой личностью и непосредственно зависят от активности субъекта, от прилагаемых им усилий, от внутренних ресурсов профессионала.

Акмеологические факторы – это основные причины, имеющие характер движущих сил, обуславливающие достижения высокого профессионализма личности. В силу их большей субъективности они уже сегодня могут дать значительный эффект, так как акмеологические факторы – главные детерминанты профессионализма. Таким образом, акмеологические факторы направлены на развитие личности школьника в учебной деятельности, в движение его к вершинам профессионализма в учебе. Это полностью согласуется с современными представлениями о сущности акмеологических факторов (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.).

В исследованиях тех же авторов выделяется три вида факторов: 1) объективные, связанные с реальной системой и последовательностью действий человека; 2) субъективные, связанные с субъективными предпосылками успешности профессиональной деятельности (мотивация, направленность, способности, креативность); 3) объективно-субъективные, связанные с особенностями организации профессиональной среды, качеством управления профессиональной деятельностью.

Акмеологические факторы являются активными детерминантами и инициаторами процесса интеллектуального развития младших школьников. Акмеологические факторы могут быть общими, особенными и единичными (А.А. Деркач, О.В. Москаленко).

Акмеологический анализ учебной деятельности младших школьников показал, что к объективным факторам, оптимизирующим деятельность учеников, относятся общественные отношения, морально-психологический климат и уровень развития этнокультурной среды. Субъективные факторы включают в себя смысл, вкладываемый субъектом в свою деятельность, а также знания субъекта о средствах, способах, условиях достижения поставленных целей. Основным субъективным фактором учебной деятельности выступает личностно-профессиональный потенциал субъекта этой деятельности.

Рассмотрим подробнее те условия и факторы интеллектуального развития учащихся, которые являются значимыми для развития интеллекта и личности ребенка и являются результатами экспериментальной работы. Выдвигая гипотетически какое-либо условие как акмеологическое условие интеллектуального развития младших школьников, мы должны руководствоваться следующим. В акмеологическом плане интеллектуальное развитие требует

развития у человека ряда новых качеств: потребность в новых знаниях; чувствительность к проблемной ситуации; способность замечать альтернативы, видеть предмет труда с совершенно новой стороны; способность к быстрому переключению и преодолению барьеров; способность к субъективному уподоблению – мысленному включению себя в систему предметов и средств труда; способность обращать внимание на необычные, порой кажущиеся незначительными события; готовность критически относиться к установленным общепринятым истинам и к новым идеям; умение создавать новые комбинации из известных сочетаний, осуществлять все эти мысленные преобразования применительно к разным сторонам труда – предмету, средству, результату; готовность работы с новой, например, компьютерной реальностью и т.д.

Поэтому к акмеологическим условиям интеллектуального развития младших школьников мы отнесли: престиж интеллектуального развития и хорошей учебы в школьном социуме; востребованность интеллектуально развитых и хорошо успевающих учеников, обладающих способностью к творчеству в школьном коллективе и в обществе; воспитание готовности младшего школьника к личностно-интеллектуальному развитию и самосовершенствованию; создание развивающей среды в классе и в школе; гуманизация и акмеологизация школьного обучения, личностно-ориентированный и субъектный подход в процессе обучения младших школьников.

К акмеологическим факторам, обеспечивающим интеллектуальное развитие младших школьников мы отнесли те, которые реально влияют на продуктивность деятельности учеников и их интеллектуальное развитие.

Объективные: профессионально-педагогические способности, знания и умения педагогов (воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальной школы); педагогическое мастерство учителя, заключающееся в способности развивать у детей общеинтеллектуальные умения средствами и в ходе преподавания учебных дисциплин; общечеловеческие ценности педагогов и сформированная у них высокая мотивация на достижение результатов в развитии своих учеников; ответственное отношение к делу у всего педагогического коллектива; внимание и интерес со стороны родителей к учебной деятельности ребенка и его развитию.

Субъективные: общеинтеллектуальные знания и умения младшего школьника; ценностные ориентации школьника, особенности направленности личности и его сформированная мотивация на обучение; общие и специальные способности ученика; творческое отношение к учебе; значимость для школьника учебной деятельности и осознанное ответственное отношение к ней; потребности в получении новых знаний как предметных, так и в совершенствовании своего развития, стремление школьника к максимальному использованию своих потенциальных возможностей для достижения успеха в учебной деятельности, для достижения своего индивидуального акме.

В рамках нашей экспериментальной работы рассмотрим акмеологическое содержание данных факторов как основных причин, имеющих характер движущих сил, главных детерминант интеллектуального развития младших школьников в этнокультурном регионе.

Проверка эффективности выбранных факторов нами осуществлялась по следующей схеме: всю экспериментальную выборку (287 младших школьников в возрасте от 7 до 12 лет г. Кызыла, обучающихся по общеобразовательной и коррекционной программе VII вида) мы разделили на две группы: контрольную и экспериментальную. С экспериментальной группой (1 группа) проводились занятия, которые учитывали акмеологические условия и факторы интеллектуального развития младших школьников. С учениками контрольной группы не проводились занятия (2 группа). До проведения занятий и после были обследованы ученики обеих групп. Результаты позволяют судить об эффективности учета акмеологических условий и факторов интеллектуального развития учащихся.

Занятия с экспериментальной группой проводились по предложенным нами программам. Нами была разработана акмеологическая модель интеллектуального развития младших школьников, которая представлена составными частями: программа развития мотивации к получению новых знаний, информации и содержания; формирование у младшего школьника потребности в выработке новых операций: мыслительных, перцептивных, мнемических, волевых и коммуникативных; развитие творческого субъективного потенциала, необходимого для эффективного учебного труда; оказание психологической поддержки и обучение навыкам саморегуляции с использованием психолого-акмеологических технологий для развития и восстановления психологического ресурса.

Остановимся на результатах. По проверке эффективности акмеологических условий и объективных факторов мы сравнивали учеников и учителей различных школ, различных классов – общеобразовательных и коррекционных (89 человек), а так же родителей учащихся этих школ и классов. Как показали полученные результаты, учителя по-разному относились к своей профессиональной деятельности и к детям, стремились или нет заниматься саморазвитием, в том числе самопознанием, саморегуляцией, самопониманием и самоактуализацией. Если педагог (1 группа) хотел развивать своих детей и стремился к этому, то он был заинтересован в их всестороннем развитии и сотрудничестве с ними, демонстрировал любовь к школьникам, любил свою профессию, творчески относился к ней, был всегда в курсе интересного и нового в своей профессиональной деятельности, показывал огромное желание развивать себя, демонстрировал поиск энергосберегающих технологий. И, наоборот, учитель, не заинтересованный в развитии своих учеников (2 группа), не был и заинтересован в сотрудничестве с детьми, чаще равнодушно относился к ним, к своей профессиональной деятельности, произносил отговорки: «Мне некогда заниматься этим», «Я не хочу об этом думать и др.».

Нами получены результаты по показателям: интеллекта, воли, эмоций, ортобиоза, коммуникативных качеств, характеристики стиля деятельности. Высокий уровень развития интеллектуальных качеств тесно взаимосвязан с пластичностью мышления; силой воли; волевыми качествами, которые способствуют росту карьеры; коммуникативной активностью; качеством выполняемой работы. Волевые качества, способствующие росту карьеры, тесно связаны с эмоциональной устойчивостью; положительными и отрицательными эмоциями; с качествами, положительно влияющими на работоспособность; с коммуникативными потребностями; с качеством выполняемой работы; с высоким уровнем развития интеллекта; с социальным интеллектом; с пластичностью мышления. В отличие от блока волевых качеств и аналогично качествам интеллекта, исследуемые показатели категории эмоций не все коррелируют между собой. Наиболее тесные связи обнаружены с блоками качеств ортобиоза и характеристиками стиля деятельности.

По проверке эффективности акмеологических субъективных факторов мы сравнивали учеников различных школ, различных классов – общеобразовательных и коррекционных. Причем с экспериментальной группой мы проводили занятия по интеллектуальному развитию младших школьников, а с контрольной – нет. Оказалось, общеинтеллектуальные знания и умения младшего школьника напрямую связаны с формированием у школьника потребности в выработке новых операций: мыслительных, перцептивных, мнемических, волевых и коммуникативных и овладение общеинтеллектуальными умениями, что обеспечивает высокую успеваемость учащихся и формирование у них готовности к самообразованию, самоорганизации, самоконтролю.

Так, после наших занятий по формированию потребности в выработке новых операций: мыслительных, перцептивных, мнемических, волевых и коммуникативных, у младших школьников качественно и количественно выросли общеинтеллектуальные умения и знания. При анализе интеллектуальной деятельности младших школьников экспериментальной группы мы наблюдали более четкие формальные рассуждения: логическое построение фраз по всем предметам, использование словесно-логических конструкций; понимание множества и элементов множества, отношения между объектами, числами; сформированность обобщающих понятий; умение проявлять творческую самостоятельность в учении; умение применять знания на практике. Это мы наблюдали в меньшей степени у детей контрольной группы. Кроме того, ученики экспериментальной группы проявляли больше смекалки, творчества и сообразительности в любых задачах. Следующий фактор интеллектуального развития младших школьников – общие и специальные способности школьника; творческое отношение к учебе мы изучили с помощью программы развития творческого субъективного потенциала, необходимого для эффективного учебного труда.

Мы провели исследование общих способностей у младших школьников до и после эксперимента. Как оказалось, в ходе эксперимента произошло развитие общих способностей у младших школьников экспериментальной группы как качественно, так и количественно. В контрольной группе процент младших школьников с высоким и средним уровнями интеллектуального развития данной компоненты способностей остался равным – до и после проведения программы интеллектуального развития учащихся. В экспериментальной группе этот показатель значительно вырос, что говорит о том, что эффективность нашей программы, построенной и с учетом акмеологических факторов интеллектуального развития младших школьников, достаточна высока.

Таким образом, в результате нашей экспериментальной работы оказалось, что среди экспериментальной и контрольной групп младших школьников мы обнаружили различную динамику роста показателей уровней интеллектуального развития до и после проведения нашей работы. Проведенный ретест по определению динамики изменений соотношений уровней интеллектуального развития младших школьников в этих двух группах показал, что в контрольной группе показатели остались в основном старые, а в экспериментальной группе нами была отмечена тенденция к росту среднего и высокого уровней и, наоборот, к падению низкого. Этот факт опосредованно доказывает, что акмеологические факторы интеллектуального развития младших школьников значимы и достоверны в нашем исследовании, а их учет наряду с акмеологическими условиями интеллектуального развития младших школьников приводит к тому, что у них формируется готовность и потребность к личностно-интеллектуальному развитию – как основы интеллектуального развития всех школьников; тем самым происходит гуманизация и акмеологизация учебного процесса школьников.

Именно учет факторов интеллектуального развития младших школьников позволяет развить у них потенциальные возможности интеллекта. Предложенная нами в ходе экспериментальной работы программа интеллектуального развития младших школьников получила положительное подтверждение в нашем эксперименте и может быть положена в основу акмеологического сопровождения интеллектуального развития младших школьников.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ**

М.В.Назын-оол, г. Кызыл

## **REALIZATION OF THE AKMEOLOGICAL APPROACH IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLBOYS IN ETHNOCULTURAL REGION**

M.V. Nazyn-ool, Kyzyl

Проблема диагностики интеллектуального развития школьников в современных условиях становится особо актуальной. Интеллектуальное развитие детей во многом обусловлено менталитетом этноса, имеет свои этнокультурные особенности. Незнание этих особенностей ведет к неадекватной оценке интеллектуального развития детей, повышается вероятность диагностических ошибок. Поэтому так важно изучать этнокультурные особенности интеллектуального развития младших школьников.

Теоретико-методологической основой исследования явились: деятельностный подход (П.Я. Гальперин; В.В. Давыдов; А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн и др.); социально-педагогический (О.К. Агавелян; Е.И. Рогов и др.) и диагностико-прогностический (С.А. Домишкевич; С.Д. Забрамная; В.И. Лубовский; В.А. Пермякова и др.) подходы; общенаучные принципы системности, активности, развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, личностного подхода и др.; акмеологические исследования развития и становления личности (А.А. Деркач, В.Г. Зызыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, И.Н. Семенов и др.).

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященный состоянию разработанности проблемы исследования, показал, что категория интеллектуального развития и его диагностики в психологии, педагогике и акмеологии имеют большую историю исследования.

Под интеллектом мы понимаем, в широком смысле, всю познавательную деятельность человека, в более узком – мышление. В то же время, интеллектуальный потенциал складывается из содержания умственного развития (знаний, умений, навыков) и его функциональных характеристик (овладение перцептивными, мнестическими, мыслительными операциями и действиями), то есть на основе полноценной познавательной деятельности. Поэтому, оценивая уровень интеллектуального развития, необходимо определить степень когнитивного благополучия



– неблагополучия. Когнитивное благополучие – это продуктивное использование накопленного интеллектуального потенциала для достижения позитивных личных и общественно значимых целей. О когнитивном неблагополучии позволяют судить следующие признаки: сниженная познавательная активность; низкий уровень сформированности способности к любому, в первую очередь вербальному, опосредствованию; недостаточная регуляция интеллектуальной деятельности. При более тяжелом когнитивном неблагополучии, наблюдаемом при дизонтогенезе психики, имеются разнообразные нарушения психических процессов и низкая или сниженная обучаемость.

Подробно изучены кросс-культурные исследования в области диагностики интеллекта в разных культурах, их культурные различия. Показано, что существуют интеллектуальные различия между представителями разных социальных слоев и национальных групп, что позволяет сделать вывод о специфическом влиянии социального окружения на развитие интеллекта у детей. С другой стороны, в настоящее время недостаточно изучено влияние этнокультурных особенностей тувинского народа, включая влияние традиций, обычаев на интеллектуальное развитие детей.

Западные исследователи считают, что язык, усваиваемый в детстве, определяет особый способ видения и структурирования мира. Язык – это не просто средство выражения мыслей, а форма, от которой зависит образ мыслей человека. Образ мира, который складывается в сознании, организован и систематизирован понятиями, следовательно, языком. В силу этого образ мира, его восприятие различны у разных народов. К. Леви-Брюль считал, что тип мышления, менталитет восточных культур отличается от европейского, так как для Востока присуща созерцательная направленность, неотделенность законов мышления от эмоций, чувственных аспектов познания мира. Менталитет тувинцев, основанный на мироощущении неразрывности связей человека и природы, как отмечает З.В. Анайбан, до сих пор достаточно устойчив среди сельского и городского населения.

При разработке стратегии диагностики интеллектуального развития младших школьников с учетом этнокультурных особенностей важное место мы отделили исследованию психолого-педагогической диагностики, которая призвана ответить на вопросы: что и зачем необходимо изучать в духовном мире ребенка, по каким показателям это делать, какими методами пользоваться, где и как применять результаты информации о качестве учебной деятельности, при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс и каким образом научить детей самоконтролю.

При построении теоретической модели оптимизации интеллектуального развития младших школьников мы исходили из принципов акмеологии. Акмеологическая модель интеллектуального развития младшего школьника включает в себя: акмеологические критерии, показатели и уровни интеллектуального развития ученика; условия и факторы интеллектуального развития младшего школьника; сопровождение интеллектуального развития учащихся начальных классов.

В исследовании приняли участие 287 младших школьников в возрасте от 7 до 12 лет г. Кызыла (Республика Тыва), обучающихся по общеобразовательной программе, по специальным коррекционным программам VII и VIII видов.

Показателями акмеологических критериев интеллектуального развития младших школьников выступают следующие: по операциональному критерию – «индивидуальный профиль латеральной организации функций», включающий три типа асимметрии: мануальной, слухоречевой и зрительной, а также учет степени выраженности того или иного вида асимметрии (методика «Определение профиля латеральной организации мозга» (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова)); по структурно-содержательному критерию – вербальная форма – степень выраженности осведомленности, классификации понятий, установления аналогий, обобщения (методика «Словесные субтесты» (Л.Ф. Чупров, Л.И. Переслени)); невербальная форма – уровень невербального мышления: степень сформированности операций дополнения до целого (задания на тождество), по установлению аналогий (методика Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена); уровень развития интеллекта или когнитивные особенности ребенка (восприятие, способы построения целостного зрительного образа, координацию системы «глаз – рука», сформированность общих представлений о строении человеческого тела и др.), особенности личностно-эмоциональной сферы (тест «Нарисуй человека» (Гудинаф – Харрис)); по регуляционно-волевому критерию – полнезависимость – полнезависимость как показатель степени глобальности – артикулярности, которая является всеобъемлющим когнитивно-личностным свойством (тест включенных фигур (Х. Уиткин)); степень результативности деятельности

(уровень работоспособности) (тест М. Люшера); по мотивационно-эмоциональному критерию – степень выраженности эмоциональной сферы (тревожность и эмоциональное благополучие) (тест М. Люшера).

Акмеологические уровни интеллектуального развития младших школьников мы изучали по степени развития акмеологических критериев и показателей. Эксперимент подтвердил наличие трех уровней интеллектуального развития младших школьников: высокого, среднего и низкого.

По первому критерию мы изучили результаты экспериментального исследования профиля латеральной организации мозга. На основании полученных данных мы считаем, что в результате обучения, апеллирующего к левому полушарию, у тувинских детей осуществлялся направленный сдвиг в сторону доминирования левого полушария, хотя изначально имело место доминирование правого полушария. Функциональный вид латеральности связан с этнокультурными причинами, мы находим объяснение факту преобладания правополушарных детей в тувинскоязычной выборке (в 3,2 раза выше, чем в русскоязычной) в особенностях тувинского языка и в особенностях тувинской культуры.

Многие тувинские ученые-филологи считают, что тувинский язык является образным, для тувинского народа характерно эстетическое мышление, а метод духовного освоения мира – «образно-представленческо-ассоциативно-эмоциональный». Тувинский язык изобилует образными сравнениями, к примеру, известный тувинский ученый Г.Н. Курбатский считает, что фольклор является фактом этнографической действительности. Многие исследователи Тувы указывают на такие особенности этноса, как образность языка, восприятия, мышления, которые обусловлены этнокультурными особенностями данного народа. З.Б. Самдан ярко иллюстрирует образное восприятие народа, описывая один из самых специфических видов музыкального искусства – горловое пение (хоомей), где голос, душа, мысли сливаются с картинами и звуками природы, уподобляясь журчанию родника, шуму водопада, эху горных отрогов, шелесту листьев, пению птиц, зову степей, топоту копыт, свисту аркана, треску костра, гулу лесов и т. п.

Структурно-содержательный критерий (вербальная форма) был изучен с помощью методики «Словесные субтесты» (для более успешного изучения мы адаптировали ее). Полученные результаты исследования младших школьников с нормальным психическим развитием показывают увеличение во всех возрастных группах осведомленности, способности к абстрагированию, сформированности логического действия «умозаключения» и успешности решения заданий на обобщение. У нормально развивающихся первоклассников (7-8 лет) отмечается III уровень успешности решения словесных субтестов, что соответствует средней балльной оценке 31,3. У школьников с нормальным психическим развитием в возрастном интервале от 8-9 лет до 10-12 лет наблюдается самый высокий (IV уровень) успешности и самые высокие количественные показатели. У детей с задержкой психического развития отмечается сниженный, по сравнению с нормой, средний балл за выполнение словесных заданий в целом, а также значительно меньшее число выполненных проб на аналогии (III субтест) и на общую осведомленность (I субтест).

По результатам нашего исследования количественные показатели тувинскоязычных и русскоязычных детей с нормальным психическим развитием практически не отличаются от данных Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупрова. Региональные нормировки как русскоязычных, так и тувинскоязычных младших школьников несущественно отличаются от общепопуляционных нормировок. При этом различия между выборками тувинскоязычных и русскоязычных детей с нормальным психическим развитием (во всех сравниваемых возрастных группах) статистически незначительны. Такой же результат мы получили и в группах школьников с задержкой психического развития: между детьми тувинскоязычными и русскоязычными нет значимых различий. По количественным показателям тувинскоязычных и русскоязычных детей с умственной отсталостью также значимых различий нет.

Таким образом, адаптированная автором методика «Словесные субтесты» дает объективные количественные показатели, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, адекватные уровню интеллектуального развития учащихся, методика является чувствительной к различиям между нормой, задержкой психического развития и умственной отсталостью. Адаптированная к региональным условиям и переведенная на тувинский язык методика исследования словесно-логического мышления позволит более объективно выявлять уровни успешности выполнения словесных заданий на родном языке у детей, обучающихся в национальных классах, облегчит диагностику интеллектуального развития младших школьников и поможет правильно определить тип образовательной программы (общеобразовательная или коррекционная).

Структурно-содержательный критерий (невербальная форма) интеллектуального развития младших школьников мы изучили с помощью методики «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Количественные данные показывают, что методика Дж. Равена является достаточно чувствительной к выявлению полярных уровней успешности. У младших школьников с нормальным психическим развитием в экспериментальной группе IV уровень успешности отмечается у 73,3 % детей; III уровень наблюдается у 26,7 % детей. Таким образом, в 100 % случаев в обеих выборках младшие школьники с нормальным психическим развитием показывают IV или III уровни успешности выполнения матричных задач. По мнению Т.В. Розановой, Л.И. Переслени, такие результаты характерны для детей со среднестатистической нормой. Умственно отсталые дети, независимо от того, к какой выборке они принадлежали, показывали в основном I уровень успешности или II уровень (согласно данным Т.В. Розановой, Л.И. Переслени, II уровень успешности и особенно I уровень успешности решения матричных задач встречается у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии). Суммарное количество баллов, равное 13 и менее, было обнаружено лишь у детей с умственной отсталостью.

Интересные данные мы получили по школьникам с задержкой психического развития: в русскоязычной выборке большинство из них имели сниженные показатели – 59,6 % учащихся. В тувинскоязычной выборке, наоборот, большинство детей с задержкой психического развития имели высокие показатели по уровням успешности, практически, как и у школьников с нормальным психическим развитием: IV уровень – 62,9 % и III уровень – 25,7 %. Этот факт мы объясняем тем, что многие из них являются правополушарными, а успешное выполнение теста Дж. Равена связано преимущественно с деятельностью правого полушария: с невербальными формами мышления, пространственными представлениями и синтетической перцептивной деятельностью.

Регуляционно-волевой критерий (полнезависимость – полезависимость как показатель степени глобальности – артикулярности) мы изучили с помощью методики «Тест включенных фигур» (Х. Уиткин). Оказалось, что в тувинскоязычной выборке у школьников с нормальным психическим развитием отмечается полнезависимость в 100 % случаев, достаточно большое количество полнезависимых отмечается у детей с задержкой психического развития – 89 %. Среди умственно отсталых школьников, в тувинскоязычной выборке наблюдается понижение количества полнезависимых – 36 %. В русскоязычной выборке у школьников с нормальным психическим развитием показатель полнезависимости составляет 93 %, среди детей с задержкой психического развития полнезависимость наблюдается у 58 %, у школьников с умственной отсталостью полнезависимость отмечается только в 16 % случаев. Полнезависимые дети способны преодолевать включающий контекст, то есть разбивать целое на элементы, что составляет суть аналитического мышления, которое является сохранным у младших школьников с нормальным психическим развитием. Полученные автором количественные показатели демонстрируют, кроме различий между нормой и патологией, еще и этнокультурные особенности тувинскоязычных детей. Мы наблюдаем, что в экспериментальной выборке количество полнезависимых детей существенно выше, чем в контрольной группе (в норме и патологии): у школьников с нормой выше на 7 %, у детей с задержкой психического развития выше на 31%, у школьников с умственной отсталостью выше в 2,25 раза. Мы объясняем это тем, что у детей с доминированием правого полушария лучше развито пространственное восприятие. Данные некоторых ученых также говорят о том, что правополушарная организация обеспечивает более высокий уровень выполнения этого теста.

Мотивационно-эмоциональный критерий мы исследовали с помощью теста М. Люшера. Оказалось, что в тувинскоязычной выборке эмоциональное состояние, характеризующееся низким уровнем тревоги и компенсации, наблюдается у 66,7 % младших школьников с нормальным психическим развитием, умеренным – у 23,3 %, высоким – у 10 %. В русскоязычной выборке у младших школьников с нормальным психическим развитием – 83,3 % имеют низкий уровень тревоги и компенсации, умеренный – 13,3 %, высокий – 3,3 %. В обеих группах отмечается, преимущественно, низкий уровень тревоги и компенсации. В тувинскоязычной группе школьников с задержкой психического развития меньше половины испытуемых (48,6 %) имеют низкий уровень тревоги и компенсации, 42,9% – умеренный, высокий – у 8,5 %. Русскоязычные дети с задержкой психического развития по тесту М. Люшера в большинстве своем (55 %) имеют низкий уровень тревоги и компенсации, 30 % – умеренный и 15 % – высокий.

Проведенное исследование подтвердило верность, точность и правильность разработанных теоретически структур, типов, критериев и показателей уровней интеллектуального развития младших школьников.

В результате исследования мы пришли к выводам:

1) психолого-педагогическая диагностика интеллектуального развития детей тувинской национальности, не владеющих или слабо владеющих русским языком, должна проводиться на родном для них языке по психодиагностическим методикам, адаптированным и переведенным на тувинский язык в соответствии с научными требованиями;

2) оценка младших школьников (норма, задержка психического развития, умственная отсталость) в процессе психолого-педагогической диагностики должна учитывать гуманистическую направленность, этнокультурные особенности этноса тувинского народа;

3) с акмеологических позиций интеллектуальное развитие младшего школьника развертывается в этнокультурном (шире – социальном) пространстве и в некотором историческом промежутке времени и выступает как системообразующий фактор оптимизации психического развития личности и формирования человека как целостности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Е.Д. Окладнова, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE ACTIVITY OF THE TUTOR OF PRESCHOOL CENTRE**

E.D. Okladnova, Moscow

Проблема развития детей с дошкольного возраста актуальна в любом социуме на каждом этапе его развития, так как от решения данной проблемы зависит будущее этого общества. Поэтому, несмотря на наличие обширного эмпирического материала, раскрывающего различные психолого-педагогические формы и методы работы с дошкольниками, еще недостаточно работ, относящихся к исследованию личности воспитателя дошкольников, их созидательной деятельности.

Деятельность воспитателя дошкольного учреждения как одна из центральных проблем воспитания, развития и социализации формирующейся личности чаще всего изучается как проблема педагогики – формирования и развития личности воспитателя, его компетентности и др. В этих работах был сформулирован ряд принципиальных положений, важных для целей нашего исследования. Это – положение о том, что деятельность воспитателя начитается с изучения основ дошкольной педагогики и психологии, любви к дошкольникам. При этом внимание на развитие личности самого воспитателя и его созидательной деятельности в акмеологическом смысле не уделяется.

Практика позволила выявить противоречия между:

– социальной потребностью в высоком уровне созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения и недостаточным уровнем сформированности умением сделать деятельность созидательной у воспитателей;

– потребностью самого воспитателя в механизмах созидательной деятельности и отсутствием в системе подготовки и переподготовки воспитателей акмеологических форм, методов и механизмов созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения;

– необходимостью повышения уровня сформированности созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения и неразработанностью методов и средств этого процесса в акмеологии.

Это позволяет представить востребованность и актуальность исследуемой проблемы и показать важность изучения с позиций акмеологии сущности и содержания созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения, возможностей их формирования в системе дошкольного образования и совершенствования профессионализма воспитателей.

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные труды в области философии, психологии и педагогики, а также научные положения о созидательной роли учебной трудовой деятельности в формировании личности человека (К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.Г. Калашников), о формировании разносторонне развитой личности, о личностно-деятельностном содержании образования, о рассмотрении учащегося в качестве активного субъекта образовательной деятельности (Дж. Дьюи, Л.С. Выготский, К. Роджерс, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, М.Н. Скаткин), труды отечественных и зарубежных культурологов о сущности культуры, ее функциях в жизни социума и отдельного индивидуума, идеи отечественных и зарубежных ученых о социализации в онтогенетическом развитии человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.С. Лихачев, М. Коул), современные теории образования, обучения и воспитания, научные положения о развитии личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.); о взаимовлиянии личностного и профессионального развития (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков); принципы целостного изучения личности во всем многообразии ее проявлений (А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов), активности субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), акмеологический подход к личностно-профессиональному развитию специалиста (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, В.Г. Асеев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.Н. Маркин, А.К. Маркова, О.В. Москаленко).

Важными методологическими ориентирами в нашем исследовании являются аксиологический подход, рассматривающий человека как наивысшую ценность, культурно-антропологическая концепция, дающая возможность рассматривать развитие личности в многоплановой деятельности.

Под созидательной деятельностью воспитателя дошкольного учреждения будем понимать творческую деятельность, с помощью которой воспитатель создает духовные, личностные новообразования в плане человеческой самоидентификации, которые, опосредованно, влияют и на развитие как воспитанников дошкольных учреждений, так и их родителей.

В этом понимании созидательная деятельность воспитателя дошкольного учреждения акмеологична по своему содержанию, ее возможно представить как необратимое, направленное, закономерное развитие, воспитание и социализация дошкольников. В этом заключается одна из главных акмеологических особенностей созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения.

Следующей акмеологической особенностью созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения выступает творческий характер этой деятельности. Проблемы творческой деятельности, творческого мышления, актуализации творческого потенциала человека, развития его креативности активно исследуются в отечественной и зарубежной науке (Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, Г.М. Коджаспирова, В.А. Крутецкий, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Б.В. Новиков, В.А. Орлов, П.И. Пидкасистый, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарев, Н.Ю. Посталюк, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савостьянов, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин, В.Н. Соколов, Г.В. Терехова, О.К. Тихомиров, А.В. Хутурской, И.А. Шаршов, А.Т. Шумилин, Е.Л. Яковлева, М.Г. Ярошевский, Т. Амабайль, Ф. Барон, Э. Боно, Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, К. Дункер, А. Маслоу, С. Медник, Ж. Пиаже, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Р. Стернберг, Е.П. Торренс, Г. Уоллес, К. Урбан). Активно разрабатываются программы повышения эффективности творчества и развития креативности (Т. Амабайл, Э. Боно, Т. Бьюзен, Ю.Б. Гатанов, У. Гордон, Р. Дилтс, В.Н. Дружинин, М.В. Ермолаева, И.М. Кыштымова, Т. Любарт, М. Микалко, К. Муширу, А. Осборн, В.Л. Райков, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс, Н.Ю. Хрящева, М. Чиксентмихалий, Е.Л. Яковлева).

В акмеологических исследованиях проблемы творчества и креативности рассматриваются в контексте изучения процессов и механизмов совершенствования личности в жизни и профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, В.Г. Асеев, А.А. Бодалев, Е.П. Варламова, Н.Ф. Вишнякова, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, И.Г. Кочетков, Н.В. Кузьмина, И.Л. Лаптева, В.А. Лузгин, А.К. Маркова, О.В. Москаленко, А.С. Одинг, К.В. Петров, И.Н. Семенов, И.О. Сорокина, С.Ю. Степанов, В.Н. Толмачев, В.В. Ярошенко). Исследования акмеологических условий и факторов оптимизации процесса развития креативности показывают, что главную роль в развитии креативности играют процессы саморазвития,

запускаемые специально организованной акмеологической средой.

Идея развития творческих способностей «средой» развивалась в философии (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, И. Тэн), в классической педагогике (Ф.А. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, С. Френе), в отечественной (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин) и зарубежной психологии (Р. Баркер, Д. Гибсон, О. Дункан, К. Левин, Х. Мюррей, Л. Шноре), в педагогике (А.С. Макаренко, М.М. Пистрак, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий).

С творческим характером созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения связана и третья акмеологическая особенность – в своей созидательной деятельности воспитатель творчески относится к педагогическому процессу – образованию, воспитанию и развитию дошкольников. Творческий подход к образованию дошкольников базируется на том, что образование имеет двуединое созидательное начало – дошкольник, во-первых, созидает (воспитывает), с помощью воспитателя, себя как субъекта созидательной деятельности и, во-вторых, он в процессе воспитания является субъектом созидательной деятельности – собственной образовательно-воспитательной траектории, образовательных продуктов, материальных и духовных, лично и общественно значимых ценностей, в том числе характеризующихся субъектной новизной. Следствием этого является воспитание личности культурного человека-созидателя, деятельность которого имеет нравственные основания. При таком понимании сущности образования дошкольников является не только объектом созидательной деятельности воспитателя, но и активным субъектом самосозидательной деятельности.

В этом заключается следующая акмеологическая особенность созидательной деятельности воспитателя – при созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения формируется дошкольник как активный субъект процесса своего развития и воспитания.

Можно считать, что таким образом в практике работы современных дошкольных учреждений становится возможным формирования у дошкольников направленности к активной созидательной деятельности. Учитывая это, современное дошкольное учреждение должно обеспечить новое качество образования, воспитания и развития посредством усиления его общекультурного содержания, использования новой системы образования и воспитания дошкольников созидательному труду и новым образовательным технологиям. Социальная функция культуры должна быть реализована в полной мере. Полноценная социализация дошкольников становится возможной при освоении мировых и общенациональных культурных ценностей. Творческая самореализация дошкольников осуществима при продуктивной (созидательной) ориентации структуры и содержания дошкольного образования. Образовательная среда должна являться средством обеспечения для дошкольников психологического комфорта, при наличии в образовательных программах как общеобязательного, так и учебного (индивидуального) компонента.

Таким образом, созидательная деятельность воспитателя дошкольного учреждения перестраивает как образовательные программы дошкольников, так и среду всего учреждения, процесс воспитания дошкольников родителями. В этом также заключается одна из акмеологических особенностей созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения.

Труд профессионала – это обязательно созидательный труд. В соответствии со словарем русского языка создать – это сделать существующим, произвести, основать. Создателем считается творец, тот, кто создал что-нибудь. Понятие создавать в форме высокого стиля обозначает творческий труд. Употребляя понятие «созидательный», подразумевают создающий что-нибудь. Созидательная деятельность – это процесс продуцирования новизны (новых объектов). Делая акцент на понятии созидательная деятельность, созидание, мы ориентируем педагогов на необходимость формирования у обучаемых таких качеств личности, которые обеспечивают продуцирование новизны в трудовой деятельности, в том числе и в учебной. Целевая направленность на созидание, а не на разрушение, такое понимание сущности трудовой деятельности должно сформироваться как у дошкольников, так и в перспективе у выпускников общеобразовательных учреждений. Поскольку основополагающей в системе созидательной деятельности являются действия по продуцированию новизны, созидательную деятельность правомерно относить к деятельности, содержащей изобретательский компонент. Для целей образования мы рассматриваем изобретательство как вид созидательной деятельности. Освоение учащимися изобретательской культуры, обеспечит понимание ими сущности и процессуального содержания созидательной деятельности и может являться системообразующим началом

принципиально новой системы обучения труду в процессе получения общего среднего образования. С этих позиций формирование изобретательской культуры учащихся следует рассматривать в качестве неотъемлемой составляющей современного образования и эффективной созидательной деятельности, что обосновано выявленными нами воспитательной и созидательной функциями изобретательской культуры и тем, что изобретательская культура функционально включает в себя в качестве деятельностной регулятивной составляющей все психологические признаки труда, выделенные Е.А. Климовым.

Можно отметить, что процесс образования дошкольников характеризуется этими же психологическими признаками. Рассматривая изобретательскую культуру в качестве основы свободной созидательной деятельности, мы учитываем, что смысловым содержанием этого понятия является комплексная реализация созидательной (продуктивной) и воспитательной (созидательной в смысле формирования личности субъекта учебной изобретательской деятельности) функций изобретательской культуры в образовательном процессе, что обеспечит формирование у дошкольников потребностей и развитие способностей к созидательной деятельности. Главное внимание воспитателей должно быть сосредоточено на формировании созидательного способа мышления и действий дошкольников, а не на подготовке изобретателей. Изобретательство, в нашем понимании, является средством освоения созидательного способа деятельности, в том числе и в образовании. Изобретательская культура рассматривается нами как культура созидания. Интегральной характеристикой человека-созидателя является значительная творческая и социальная активность.

Это также является акмеологической особенностью созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения.

Таким образом, рассмотренные акмеологические особенности созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения позволяют нам исследовать то, что организовать созидательную деятельность воспитателя дошкольного учреждения возможно через внедрение акмеологических технологий формирования созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения; также возможно разработать модель формирования созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения и внедрить акмеологические технологии формирования созидательной деятельности воспитателя дошкольного учреждения.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

И.В. Парфенова, г. Москва

## **THEORETICAL FOUNDATIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF PERSONNEL IN THE WORKGROUP**

I.V. Parfenova, Moscow

Прежде чем сообщать об исследовании какого-либо социально-психологического явления на практике, необходимо максимально точно раскрыть его теоретические основы. Для этого используется принцип системного подхода. Принцип системного подхода предполагает рассмотрение социально-психологической оценки персонала как системы, то есть отграниченного множества взаимодействующих элементов.

Сущность

Любой коллектив (в социальной психологии – малая группа) состоит из формальной и неформальной структуры. Формальная структура – это директивно закрепленная организационная форма управления, штатное расписание, жесткая иерархия лидерства-подчинения. Неформальная структура – это реально возникшие межличностные отношения, которые преломляют формальную структуру организации. В идеале, формальная структура коллектива должна соответствовать неформальной, но так бывает не всегда, из-за ошибок социальной перцепции, различных социально-психологических «эффектов», «феноменов» и законов, которые описывают в учебниках по социальной психологии. Согласно доктрине человеческих отношений, эффективность деятельности организации повышается, если знать и считаться с неформальной

структурой коллектива. Основная особенность неформальной структуры заключается в том, что она скрыта от посторонних глаз, и для того, чтобы в ней разобраться у руководителя часто не хватает сил и времени. Поэтому, большинство руководителей в своем управлении коллективом опираются на свою интуицию (сконцентрированный жизненный опыт), либо информацию, которая предоставляется фискалами. Знание настоящей неформальной структуры коллектива позволяет руководителю быть справедливым, вовремя принимать соответствующие управленческие решения, выбирать эффективный стиль руководства. Все это идет на пользу повышению эффективности работы организации. От грамотного управления на основе знания неформальной структуры коллектива зависит социально-психологический микроклимат коллектива. На неформальную структуру коллектива влияет огромное количество факторов, ситуаций, и соответственно, субъективность, изменчивость межличностных взаимоотношений. Поэтому, надо регулярно проводить социально-психологическую оценку персонала.

Социально-психологическая оценка персонала – это процесс глубокой, разносторонней и оперативной оценки сотрудников и взаимоотношений между ними, с целью повышения эффективности руководства организацией и конструктивному управлению конфликтами. Другими словами, для эффективного руководства, для принятия грамотных решений нужна информация о формальной (она есть в штатном расписании) и неформальной структуре организации (она скрыта от посторонних глаз, замаскирована, противоречива, то есть имеет динамику). Возникает необходимость вывести определение социально-психологической оценки персонала.

Социально-психологическая оценка персонала – это процесс изучения неформальной структуры коллектива, посредством исследования совокупности межличностных отношений в диадах с помощью социально-психологических методик.

#### Классификация

Начинать надо с понимания, что самым маленьким элементом (кирпичиком) являются межличностные отношения в диадах. Диада – это самая маленькая часть группы, диадные отношения – это отношения между двумя людьми. Совокупность всех диадных отношений лежит в основании социально-психологической оценки персонала. Только изучив все межличностные взаимоотношения в диадах, можно с уверенностью сказать, что есть общее представление о межличностных взаимоотношениях в коллективе. Зная неформальную структуру коллектива можно охарактеризовать социально-психологический микроклимат и выбрать правильный стиль лидерства и принятия управленческих решений. Совокупность межличностных взаимоотношений в диадах может состоять из:

- диад с дружескими отношениями и отношениями симпатии;
- нейтральных диад;
- конфликтных и полуконфликтных диад, которые подразделяются на: явно конфликтные, потенциально конфликтные, остроконфликтные, условно конфликтные, полуконфликтные, условно-полуконфликтные.

Взаимодействие совокупности перечисленных выше видов диад порождает социально-психологический микроклимат в коллективе, оказывает воздействие на эффективность деятельности коллектива в целом.

#### Структура

Социально-психологическая оценка персонала строится на процессе применения модульного социотеста А.Я. Анцупова. Модульный социотест рассматривает результаты взаимоотношений в диадах, которые проставлены в виде баллов (оценок) по тонкой десятибалльной шкале, по заданным модулям (критериям). Модули выбираются в зависимости от цели исследования. Целесообразно использовать два базисных модуля «Мое отношение» (МО) и «Отношение ко мне» (ОМ), так как они больше всех отражают межличностные отношения в коллективе. А также для выяснения возможных причин соответствующих межличностных отношений в диадах, ряд дополнительных «Профессиональные знания» (ПЗ), «Качество выполнения должностных обязанностей» (КВДО), «Соотношение интересов организации и личных интересов» (Ио – Ли).

Для определения неформальной структуры коллектива следует изучать совокупность межличностных взаимоотношений в диадах, которая состоит из отношений: по горизонтали (сотрудник – сотрудник); по вертикали (подчиненный – руководитель); по диагонали (межличностные взаимоотношения между сотрудниками разных подразделений организации. При этом надо учитывать результаты взаимоотношений в коллективе с двух позиций:

- анализ процесса и результатов деятельности;



- анализ процесса и результатов поведения.

Можно предположить, что, анализируя деятельность и поведение персонала, нельзя точно гарантировать объективность оценок. Так как их выставляют люди, входящие в состав персонала (субъекты) – оценки будут большей частью субъективными. Но благодаря комплексному набору методик, оценщику надо их сделать максимально объективными. Поэтому, для систематизации следует рассматривать социально-психологическую оценку взаимоотношений персонала с точки зрения Деятельности в организации и с точки зрения Личностных характеристик, определяющих их поведение.

Исходя из того, что каждый субъект социально-психологической оценки по модульному социотесту А.Я. Анцупова является и оцениваемым и оценщиком одновременно, выходит, что каждая диада, отражающая результат взаимоотношений, состоит из двух пар оценок каждого человека, а именно:

- Как коллега А относится к коллеге В
- Как, по мнению коллеги А, коллега В относится к коллеге А
- Как коллега В относится к коллеге А
- Как, по мнению коллеги В, коллега А относится к коллеге В

На основе этой базы мы можем определить отношения в таком срезе:

- Оценка, выставленная А к В с точки зрения Деятельности В
- Оценка, выставленная А к В с точки зрения Поведения В
- Оценка, выставленная В к А с точки зрения Деятельности А
- Оценка, выставленная В к А с точки зрения Поведения А

То есть сотрудники организации выставляют друг другу оценки по 10-балльной шкале по заданным модулям, которые и являются критериями, учитывая деятельность и поведение друг друга.

#### Генезис

Любой человек осознанно или неосознанно оценивает тех людей, с которыми ему приходится взаимодействовать. От глубины этих оценок зависит поведение и отношение этого человека к данным людям. У каждого человека есть свое имаго: свои принципы, предубеждения, стереотипы и неповторимый жизненный опыт, которые определяют критерии для тех или иных оценок своих коллег. Отметим, что коллеги в свою очередь, тоже оценивают деятельность и личное отношение этого человека к каждому из них.

Особенности оценивания деятельности. В основе оценки деятельности каждого сотрудника должно быть представление места и роли оценки результатов в структуре самой деятельности. В психологическую структуру деятельности входят: мотивы деятельности, ее цели и способы, результаты и оценка этих результатов. Причем, оценка результата деятельности является индикатором достижения поставленной цели. Благодаря оценке, можно своевременно и правильно подкорректировать деятельность в процессе ее выполнения. А.Я. Анцупов указывает, что в основе всякой оценки лежит сравнение одного явления, объекта, состояния и т.п. с другим. И приводит пять способов оценки деятельности: Результат – Идеал; Результат – Норма; Результат – Цель; Результат – Другие организации, субъекты; Результат – Начало. В зависимости от выбранного способа оценки одна и та же деятельность может быть оценена не только по-разному, но даже и противоположно. А это приводит к конфликтам между оцениваемым и оценивающим. Особенно типична такая ситуация у руководителей, когда при оценке результатов деятельности подчиненных в качестве основы оценки, чаще всего берется то, что не сделано по сравнению с идеалом, с лучшими сотрудниками, с целью деятельности. Конечно, в условиях современной рыночной экономики данный подход является большим соблазном для проявления своего, удобного для управляющего стиля руководства, но надо учитывать и такой фактор как разбалансированность рабочего места.

Факторы, влияющие на оценивание личностного отношения человека человеком. В основе оценки личности человека лежат множество социально-психологических «феноменов», «ореолов», «законов», которые подробно описываются во всех учебниках по социальной психологии. В основном, человек симпатизирует другому человеку по ряду причин, обозначим их кратко: эффект «первичной» новизны, генетические и материальные выгоды, воспитание расширенного чувства «Мы», сходство и близость. На отношения также влияют гендерный и педологический, а также социально-демографический фактор. Данные факторы способны генерировать симпатии или

антипатии, неприязни друг к другу на основе несовпадения ценностей, установок, норм и принципов, что в свою очередь может приводить к реальным конфликтным ситуациям.

Учитывая, факторы, влияющие на оценивание личностного отношения человека и его деятельность, можно объяснить столь высокую субъективность оценок межличностных отношений в коллективе. Объективность – это большое количество субъективностей. Здесь мы подходим к пониманию, что вышеперечисленные факторы являются детерминантами тех или иных результатов отношения, которые отражены в виде оценок межличностных взаимоотношений в диадах.

#### Функции

А.Я. Анцупов и В.В Ковалев считают, что западными учеными выделяются следующие функции оценки персонала организации.

Административные функции. После того, как работник адаптировался в коллективе и получил необходимую подготовку для эффективного выполнения своей работы, необходимо определить степень эффективности его труда. В этом заключается цель оценки результатов деятельности, которую можно представить как продолжение функции контроля.

Информационные функции. Сообщая подчиненным сведения о том, насколько эффективно они выполняют свои обязанности, руководитель не только информирует их, но и дает возможность исправить свое поведение, если оно не соответствует общепринятому.

Мотивационные функции. Оценка результатов трудовой деятельности – важное средство мотивации поведения людей. Оценка позволяет определить наиболее выдающихся работников и реально поднять уровень их достижений, переводя их на более привлекательные должности.

Считается это справедливым и для отечественных российских коллективов при проведении социально-психологической оценки персонала. Для эффективной деятельности организации следует регулярно совершенствовать ряд специфических функций, связанных с оценкой персонала кадровых подразделений. Процесс совершенствования подразумевает изменение некоторых элементов изучаемого объекта в сторону улучшения некоторых характеристик. Совершенствование кадровой работы в организации имеет смысл проводить с помощью социально-психологической оценки персонала. На основе проведенных опросов с использованием модульного социотеста А.Я. Анцупова, теста К. Томаса, ДМО Т. Лири можно выделить специфические направления для последующей работы психологов и службы персонала по совершенствованию социально-психологических характеристик в трудовых коллективах. При этом конфликтные отношения являются основным фактором, определяющим необходимость данной работы.

Наибольшая эффективность деятельности по улучшению социально-психологических характеристик в коллективе достигается при осуществлении работы одновременно на трех уровнях: групповом, диадном, личностном,

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИННОВАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ АКМЕ**

А.Ал. Понукалин, г. Саратов

## **INNOVATIVE SOCIETY: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ACME**

A. Al. Ponukalin, Saratov

Важнейшей особенностью современного мирового сообщества является переход в фазу риска его существования. Это обстоятельство объясняет появление рискологии как новой науки, изучающей условия всеобщего риска, когда существенной становится рефлексия массового и профессионального сознания на текущие социальные изменения. Одна из важнейших характеристик общественного сознания – восприятие обществом жизненного пространства как непригодного для жизни.

В этом плане в качестве выхода из хронической рискологической ситуации большинством промышленно развитых стран разрабатывается концепция устойчивого развития общества. В

России принята «Концепция 2020» – построения инновационного общества посредством перехода на инновационный путь развития и создания Национальной инновационной системы.

Назначение «Концепции» – дать системную картину развития России и конкретизировать программу действий по ключевым для нас сферам, в частности, развития человеческого потенциала, экономических институтов, Национальной инновационной системы, основных отраслей экономики. Инновационное общество должно производить новые идеи, новые технологии и социальные инновации, в том числе, управленческие инновации, а также и инновации во всех сферах экономики и общественной жизни.

Построение инновационного общества должно быть основано на осознанной необходимости преобразований, нацеленных на перспективу. Процесс сознательного перехода на инновационный путь развития может быть успешным только тогда, когда он является системным. Организация же такого процесса является следствием управления, которое в складывающихся условиях должно приобрести определенные, характерные для настоящего времени, черты. Управление вообще служит необходимым условием устойчивого существования и непрерывного развития общества как системы.

С точки зрения социально-экономических и социально-психологических оснований общественного развития необходимость управления обусловлена, с одной стороны, разделением труда, а с другой – потребностью в его кооперации. Современная новая парадигма общественного управления строится, скорее, на идее все более полного включения творческой личности в структуру субъекта управления, связанную с коллективной силой интеллекта, преобразующего общество. Отсюда следует то, что в таком управлении формируется управленческая элита профессионалов, которая способна выполнить главную миссию общества – создать условия для его саморазвития и повышения качества жизни.

Таким образом, рассматриваемая парадигма управления процессом перехода страны на инновационный путь развития определяет место и роль акмеологии в научно-практической реализации этой парадигмы. На наш взгляд, значение акмеологии в таком аспекте трудно переоценить. В ближайшее время следует ожидать пика развития акмеологии в отношении как теории акме-личности, так и социально-психологического акме, что следует из стратегии перехода страны на инновационный путь развития.

«Концепция» определяет стратегические цели, предполагающие достижение лидерства России в определенных областях общественного развития. Стратегическая задача достижения лидирующих позиций в мире конкретизируется в тактических задачах формирования национального потенциала лидеров самых различных уровней и в разных сферах хозяйствования, способных вывести страну на заданные позиции. Решение стратегической задачи требует разработки, в первую очередь, теоретико-методологических проблем создания социально-психологической модели современного акме-лидера, применимой как для отбора будущих руководителей (неформальных лидеров), так и для подготовки их в качестве субъектов профессиональной управленческой деятельности.

Социально-психологическое обеспечение высокопрофессионального производительного труда в современной социально-экономической ситуации, когда последствия мирового кризиса продолжают оказывать свое деструктивное влияние, предполагает решение научно-практических проблем активизации человеческого потенциала на качественно новом уровне проявлений творческой инициативы работников. Это уже требования инновационного общества, в котором становится крайне необходимым создание условий для интенсификации инновационной деятельности. Проблема социально-психологического обеспечения инновационной деятельности на сегодня является одной из самых актуальных в соответствии со стратегией развития страны, представленной в «Концепции 2020».

Основу инновационного общества составляет Национальная инновационная система. Слово «национальная» означает, что создание такой системы предполагает достижение некоторого единства всего населения страны до того уровня, на котором население становится народом и осознает себя нацией. В таком случае народ представляет собой в контексте социальной психологии большую группу и тогда управление большой группой должно основываться на законах социальной психологии. Жизнь в группах характеризуется внутригрупповыми связями, отношениями, иерархией субординаций, социальной ролью каждого члена группы, его ожиданиями, надеждами и социальными замыслами.

В процессе построения Национальной инновационной системы необходимо формировать одну большую группу – «российскую нацию», а в ее структуре – многочисленные группы,

которые могут быть также большими, в строении которых должны формироваться и малые группы, в основном формальные, тогда как в гражданском обществе образуются и неформальные группы. В создании групповой структуры Национальной инновационной системы следует учитывать закономерности группового генезиса и онтологии, известные, по крайней мере, на сегодня. Особое значение имеет социально-психологический статус таких групп, который в их развитии должен достигать уровня акме, что следует из особенностей осуществляемой ими инновационной деятельности (ИД).

Дело в том, что ИД является сложной и профессионально разнообразной, требующей усилий многих специалистов. Она имеет системное строение, в ней распределены функции между исполнителями, которые связаны друг с другом определенным образом. Системное строение предполагает наличие структурных составляющих ИД, которые необходимо организовать, чтобы поддерживать ход ИД посредством управления, сохраняя организацию таких составляющих. Создание системы начинается с действия системообразующего фактора, который задает цель и связывает в одно целое необходимые для ее достижения элементы образуемой системы.

Организирующим основанием системы ИД является единичный инновационный цикл с его результатами: экономическими, социальными, политическими, психологическими, идеологическими, технологическими, производственными, которые должны быть содержанием различных аспектов общей цели для всех субъектов ИД, принятой ими сознательно как своей собственной. В этом случае можно говорить о том, что они составляют группу как социально-психологическую общность и тогда управление ИД есть управление такой группой. Одна из сложных социально-психологических задач при этом – задача согласования интересов подгрупп, организация межгруппового взаимодействия на основе положительных отношений и социально-психологической атмосферы «общего дела», наличие которого означает, что все субъекты ИД в системе осуществляют совместную деятельность.

Всякая система ИД включает подгруппы: исследователей, результаты работы которых оказались выбранными для внедрения; разработчиков, выполняющих ОКР по созданию образца продукции; технологов, оптимизирующих процесс серийного выпуска продукции; производителей этой продукции; ее маркетологов и реализаторов; экономистов-плановиков, логистиков. Конечно, в систему входят и те, кто обеспечивает финансирование ИД и заинтересован в ее продуктивности. Система ИД как группа, объединяющая подгруппы самых разных специалистов, должна быть высокоэффективной в отношении результата «общего дела». Этому условию (социально-психологического акме) соответствует коллектив команды, ориентированной на достижение конечного результата, одинаково ценного для всех

В разработке социально-психологических механизмов управления в системе ИД необходимо учитывать наиболее общие законы общественного бытия, в том числе социально-психологические и социально-экономические. Управление инновационной деятельностью должно строиться на основе решения, в первую очередь, социально-психологических задач и главной из них – формирования коллектива как команды (системы ИД), интегрирующей не только высококласных специалистов разных профилей, но и те или иные слои населения, составляющие неотъемлемую часть создаваемой системы.

Особое место в деятельности руководителя занимает процесс формирования команды. Коллектив, который достигает успеха, аналогичен хорошо сыгранной команде. Группа, которая создана как команда, характеризуется важнейшим командным качеством – сыгранностью. Сыгранная команда приобретает системные качества, в своей совокупности они представляют сверхкачество, не равное сумме качеств членов команды (способности не складываются, но умножаются). Сыгранность формируется в развитии коллектива. Развитие коллектива становится процессом формирования общности интересов. Высший уровень сыгранности – интеллектуальный. Она строится на профессиональных знаниях и умениях и реализуется посредством коллективного управления. Интеллектуальная сыгранность эффективна в проблемных ситуациях. Для субъектов ИД важна именно такая сыгранность.

Объекты управления процессом формирования коллектива выбираются, исходя из его характеристик. Коллектив – это группа, которую объединяет общая, социально-значимая цель на основе идейной общности, консолидирующих отношений в группе – товарищества, взаимопомощи, сотрудничества. Коллектив выполняет общественно-полезную деятельность и строит ее на базе общественной собственности. В коллективе проявляются идеологические, политические, социальные, экономические основания данной общности людей в ее конкретно-исторической сущности. Коллективный результат всегда выше, чем сумма индивидуальных

результатов, и он приносит члену коллектива большее удовлетворение, чем-то, которое он мог бы получить в индивидуальной работе.

Здесь также формируется чувство общественного долга и отношение зависимой ответственности: каждого перед коллективом и коллектива за каждого. Забота всех о каждом порождает чувство собственного достоинства, защищенности и уверенности в завтрашнем дне, чувство перспективы, отсутствие которой приводит к глубоким психическим расстройствам и необратимым процессам личностной деградации. Таким образом, коллектив служит условием надежной психологической защиты от разрушающих воздействий на психику человека. Функционально-личностное значение коллектива - вовлечение человека в эффективную общественно-полезную деятельность, привлечение к политической жизни общества, управлению им, формирование социально-ценных личностных качеств, воспитание высших психических функций.

Коллективные нормы определяют поведение человека в проблемных ситуациях, когда проявляется истинная суть данной личности. При этом в поведении отражаются коллективно-нормализованные представления о целях и средствах, приемлемых для человека, в поведении обнаруживается направленность коллектива, обозначающая осознаваемые и вводимые по «умолчанию», подразумеваемые критерии поведения, основанные на установившихся и принятых ценностях. Коллектив как социальная система является основной средой и сферой самоактуализации, приложения сил и способностей, реализации интересов и удовлетворения идеальных потребностей социализованной личности. Через коллектив общество как бы предлагает человеку добиваться определенных целей соответствующими средствами, вознаграждая за это общественным признанием, которое служит условием удовлетворения собой в самореализации и социальном взаимодействии.

В коллективе проявляются идеологические основания нравственности данной общности людей, ее конкретно-исторической сущности. Коллектив объединяет общая, социально-значимая цель, сопряженная не только с идеологическими основаниями бытия, но и нравственными установками. В процессе совместной деятельности члены коллектива постоянно оказывают друг на друга благотворное воздействие, в результате чего и устанавливаются отношения товарищества, сотрудничества и взаимопомощи. Основу психологической регуляции индивидуальной деятельности в коллективе образует энтузиазм, поэтому результаты коллективной деятельности и выше суммы результатов отдельных изолированных индивидуальных деятельностей. Взаимодействие и сфера общения в коллективе охватывают области: производственную, социально-экономическую, общественно-политическую, культурную, социально-личностную.

Активное участие в различных социальных процессах позволяет человеку полнее осознавать объективную необходимость складывающихся взаимосвязей, понимать значение коллектива для себя лично и общества в целом. На этой основе формируется важнейшее условие существования коллектива – чувство «Мы». Успехи коллектива становятся предметом личной гордости, критерием социальной идентификации и его достижения приобретают глубоко личностный смысл. Образуется специфический настрой личности, регулирующая сила которого зависит от сплоченности коллектива – степени единства и защищенности.

В здоровом обществе коллектив – необходимое условие и социально-психологический способ существования человека. Основанием коллектива служит «общее дело», при наличии которого коллектив способен посредством совместной деятельности решать свои производственные задачи на высоком уровне исполнения, достигая акме. С уровнем исполнения (реализации) жестко связан показатель нравственной зрелости коллектива. Уровень реализации как производственных, так и воспитательных функций коллективом является обобщающим показателем его нравственной зрелости, которая выступает в качестве основы интегральных характеристик. Таковы объекты воздействия и показатели его результативности для руководителя.

Первая задача руководителя: создать коллектив и сделать его управляемым. Ему необходимо ставить цели, адекватные ситуации, добиваясь их понимания работниками. Он должен построить концептуальную модель руководимой им организационной структуры, определяющую перспективы всему коллективу и каждому его члену. Модель включает ближайшую и отдаленную перспективы, допускает последовательную реализацию соответствующих задач. Для человека важна, в первую очередь, положительная динамика в их реализации, но не абсолютные результаты. Такую динамику и необходимо создавать. Когда

работники поймут и оценят эту модель, они начнут трудиться с большой отдачей, управление станет эффективным, повысится КПД труда, результаты больше, а затраты – меньше.

Группа становится самоуправляемой в рамках заданной руководителем модели, проявляя качества синергетичности, что необходимо для достижения акме совместной деятельности. Способность самоорганизации коллектива служит значимым фактором повышения эффективности совместной деятельности. Руководитель должен уделять внимание воспитанию коллективистских качеств личности работника. Возможно возникновение и состояния трудового вдохновения. Основная психологическая задача руководителя: обеспечение условий возникновения и поддержания такого состояния психики как естественного. Таким образом – инновационный путь развития предполагает необходимость формирования коллективистской командной психологии субъектов ИД.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ**

Ю.В.Пронина, г. Москва

### **NEWS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF POLITICAL PARTIES**

Y.V.Pronina, Moscow

Информационно-психологическое обеспечение деятельности политических партий осуществляется на различных уровнях в соответствии отдельными направлениями деятельности и конкретной решаемой политической задачей в определенных условиях. Исходя из этого, систему информационно-психологического обеспечения политической деятельности можно определить как совокупность структурирующих специальных психологических знаний об участниках политического процесса при решении конкретных политических задач. Информационно-психологическое обеспечение необходимо для решения многих задач политической деятельности. К основным из них относятся:

- формирование эффективного имиджа партии, ее руководителей и членов партии;
- организации эффективного взаимодействия со сторонниками партии, а также с электоратом;
- выбор средств психологического воздействия на участников политического процесса (в широком понимании);
- противоборство с политическими оппонентами, особенно во время избирательных кампаний;
- прогнозирование поведения оппонентов в сложных политических ситуациях, особенно связанных со стратегическим выбором;
- организация эффективного взаимодействия со средствами массовой информации;
- осуществление пропагандистской и агитационной деятельности.

Основными пользователями психологической информации являются прежде всего субъекты и объекты политической деятельности, те, кто осуществляет PR-сопровождение деятельности партии, политтехнологи, журналисты и многие другие.

Конкретные виды востребованной психологической информации в политической деятельности во многом определяются ее направлениями и решаемыми текущими и перспективными задачами. Отметим некоторые из них, наиболее важные, являющиеся психологическими характеристиками:

- психологические характеристики субъектов политического процесса (как политических оппонентов или противников, так и сторонников);
- социально-психологические характеристики различных слоев, которые могут быть вовлечены в политический процесс (в частности, электоральных групп);
- психологические характеристики субъектов, способных оказывать влияние на процесс принятия политических решений;

– социально-психологические характеристики влиятельных СМИ, освещающих политическую деятельность.

Объектами «психологического внимания» являются люди и группы, по-разному позиционирующие себя по отношению к политической партии. Поэтому количество такой психологической и социально-психологической информации весьма велико.

По своему психологическому содержанию данная информация бывает следующих видов:

- собственно психологическая (личностные, характерологические особенности, направленность личности субъектов, отношения, установки и т.д.);
- социально-психологическая (социально-психологические характеристики электоральных и других групп и их отношений и т.д.);
- психолого-политическая и иная информация (обусловленная политическими коммуникациями).

Данная психологическая информация в процессе политической деятельности может динамически изменяться под влиянием разных факторов, поэтому она должна стать объектом психологического мониторинга.

Общие требования к такой информации обуславливаются информационными потребностями систем. Отсюда общими требованиями к психологической и социально-психологической информации, необходимой для обеспечения политической деятельности, является:

- достоверность или надежность;
- прогностичность;
- достаточность для принятия решений;
- ценность или значимость;
- регулярность получения;
- конфиденциальность;
- хорошее знание информационного источника.

Кроме отмеченных требований, существуют и другие, обусловленные спецификой политической деятельности. Более подробно остановимся на содержании некоторых из них.

В первую очередь – это конфиденциальность. Психологическая информация в условиях политической деятельности и особенно обострения политической борьбы может быть использована как в интересах партии, так и против нее. Психологическая информация, прежде всего, о субъектах политической деятельности является весьма значимой для самих субъектов. Именно такая информация может существенно повлиять на рейтинг политиков и их партий. Поэтому политик заинтересован в такой информации, однако ее обнародование не должно наносить ущерб самому источнику информации.

Следующая характеристика – прогностичность информации. Получаемая психологическая информация должна быть такой, чтобы на ее основе можно было бы строить надежные прогнозы поведения и деятельности субъектов политического процесса.

В научных работах по технологиям избирательных кампаний основной упор делается на получение информации о социально-психологических и иных характеристиках электората, ключевых проблемах, волнующих избирателей, симпатиях и антипатиях. В последнее время заметное место стала занимать и информация субъективно-личностного характера («Анализ самого себя», «Анализ конкурентов» и т.п.). В частности, анализируются сильные и слабые стороны, возможная социальная база, ресурсы и резервы их усиления, характеристики имиджа, популярность, предполагаемый характер ведения избирательной кампании. Однако в целом можно сказать, что собственно психологическая информация представлена ограниченно и неструктурированно.

В практике политической деятельности степень надежности и достоверности психологической и социально-психологической информации может быть различной – от намеренно искаженной до точной. Причем заранее определить уровень достоверности информации не всегда представляется возможным. Это связано с разными причинами: «тактической хитростью», намеренной дезинформацией политических оппонентов, ролевым «имиджевым» поведением субъектов политического процесса, нежеланием раскрывать свои ресурсы и пр. Особенно это заметно при трансляции характеристик политического имиджа.

Имидж транслирует личностные черты и качества, несоответствующие или отчасти соответствующие реальным свойствам субъекта политической деятельности. Недостоверная

информация часто транслируется с помощью политической рекламы и агитации, в которой активно применяются суггестивные технологии воздействия на сознание избирателя, делающие его некритичным. Особое место среди часто недостоверной информации принадлежит «черному PR», когда используется прием трансляции громких компрометирующих материалов, нуждающихся в длительной проверке, что еще более затрудняет получение истинной информации. Весьма распространенный анализ психологических характеристик главных субъектов политического процесса с помощью психолингвистического анализа текстов их выступлений и публикаций также затруднен, потому что в их подготовке принимают участие профессиональные журналисты и «спичрайтеры», озвучивающие идеи, но вносящие в их интерпретацию свое личностное видение.

В процессе политической деятельности часто транслируется неистинная информация.

Психологическая информация, необходимая для обеспечения деятельности политической партии, должна постоянно пополняться, уточняться, корректироваться в силу высокой подвижности таких социально-психологических феноменов, как симпатии и антипатии электоральных слоев, социального самочувствия, мнения настроения, их установок, отношений и т.д. К тому же субъекты политического процесса нередко склонны изменять планы, стратегию и отношения. Следовательно, любая психологическая информация, получаемая в процессе политической деятельности, должна стать объектом тщательного психологического анализа и психологического мониторинга.

Таковы общие характеристики психологической и социально-психологической информации, необходимой для ведения политической деятельности политическими партиями. Ее сбор и анализ должен осуществляться с ориентацией на отмеченные особенности. Кроме того, такая ситуация предъявляет повышенные требования к профессионализму субъектов информационно-аналитической деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

П.М. Раджабова, г. Москва

## **ACMEOLOGICAL DETERMINANTS OF CAREER DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH**

P.M. Radzhabova, Moscow

Вопрос карьерного развития современной молодежи является одной из проекций проблемы развития личности, ее детерминации. Проблема формирования и развития личности слишком велика и неоднозначна и рассматривается приверженцами разных концепций с разных сторон. Так, например, биогенетическая ориентация исследования развития человека ведет изучение в основном фенотипических особенностей созревания организма. Социогенетическая ориентация разрабатывает представления о развитии «социального индивида» или «личности» в понимании Б.Г. Ананьева. Персонологическая ориентация приводит к анализу преимущественно формирования самосознания личности, проявлений ее индивидуальности. Но развести эти модели по разным «носителям» (организм, социальный индивид, личность) невозможно, ибо органические, социальные и психические свойства интегрируются в личности и развиваются в совокупности, оказывая влияние друг на друга.

Личность есть системное качество. С этой точки зрения, исследование личности – это не исследование отдельно индивидуальных свойств, психических процессов и состояний человека, это исследование его места, позиции в системе общественных связей, это исследование того, что, ради чего и как использует человек свое врожденное и приобретенное. Соответственно исследование развития личности поднимает вопросы, что и как влияет на этот результат.

В схеме системной детерминации развития личности можно выделить три момента: индивидуальные свойства как предпосылки развития личности; социально-исторический образ жизни



как источник развития личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений.

Рассмотрим индивидуальные свойства как предпосылки развития личности Индивид – то, в чем данный человек подобен остальным; индивидуальность – то, чем он отличается. «Индивидом рождаются, а личностью становятся» (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Биологические особенности человека состоят именно в том, что у него нет унаследованных инстинктивных форм деятельности и поведения. Этому подтверждение – очень малый относительно взрослого вес головного мозга новорожденного, его беспомощность и длительный период детства. Индивидуальные свойства выражают тенденцию человека как «элемента» в развивающейся системе общества к сохранению, обеспечивая широкую адаптивность человеческой популяции.

Изучение индивидуальных предпосылок развития личности заключается в том, при каких обстоятельствах, каким путем и в чем находят свое выражение закономерности созревания индивида в личностном развитии, а также как они преобразуются.

Индивидуальные особенности (возрастно-половые и индивидуально-типические свойства). Наивысшей формой интеграции индивидуальных свойств являются темперамент и задатки.

Роль индивидуальных свойств в развитии велика. Во-первых, индивидуальные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов.

Во-вторых, определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности (например, экстраверсия-интроверсия располагает к определенному выбору видов деятельности).

В-третьих, индивидуальные свойства приобретают особое значение, если они становятся осознаваемыми, то есть приобретают символ, означивание (калека не может знать об ограниченности своих действий, пока ему об этом не скажут). Если индивидуальные свойства человека становятся знаками, они подчиняются сознательной саморегуляции и могут стать не только предпосылкой, но и результатом развития личности. Использование индивидуальных свойств как знаков лежит в основе происхождения индивидуальных стилей и открывает большие возможности компенсации и коррекции.

Среди наиболее важных отдельных индивидуальных свойств, влияющих на карьерное развитие, выделяют следующие:

возраст – с ним связаны сенситивные и критические периоды в жизни человека, а также возрастная периодизация;

сенситивные периоды – периоды повышенной восприимчивости, отзывчивости, чувствительности индивида в данном возрасте к определенному рода воздействиям;

критические периоды – наибольшая чувствительность к неадекватным раздражителям («повреждаемость»);

потребности – если они проявляются на уровне условий существования деятельности, они могут подчиняться механизмам гомеостаза. Но если они занимают место смыслообразующих мотивов (например, голодовки) – они включаются в контекст поведения индивидуальности или личности;

пол – предпосылка развития психологического пола личности, так как половая адекватная роль не данность, а результат развития.

Рассмотрим второй момент детерминации развития личности – социально-исторический образ жизни как источник развития личности, который определяет, что присваивается, приобщается личностью в процессе ее движения в системе общественных отношений, каковы возможности выбора, перехода от одного вида деятельности к другому, содержание черт и установок личности, приобретенных в этой системе.

Социально-исторический образ жизни определяет такое пересечение на системе координат оси исторического времени жизни личности и оси социального пространства ее жизни, которое является условием осуществления деятельности человека и в совокупности – источником развития личности. Общественно-историческая ситуация обуславливает широту возможностей выбора личностью той или иной деятельности.

Идея опосредованности всех общественных отношений личности деятельностью принадлежит А.Н. Леонтьеву. Однако центром личности являются не столько сами по себе «узлы» многообразных деятельностей человека или иерархия деятельностей, а то, что порождается в процессе этих деятельностей, то, ради чего и как субъект использует в своей деятельности социальные нормы, ценности, идеалы и в том числе индивидуальные свойства.

На определенном этапе развития личности взаимоотношения между личностью и порождающим ее основанием (деятельность в обществе) изменяется. Совместная деятельность в конкретной социальной системе по-прежнему детерминирует развитие личности; но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее дальнейшее развитие.

Движущая сила развития личности – противоречия, рождающиеся в процессе деятельности. Преобразуя деятельность, развертывающуюся по тому или иному социальному сценарию, выбирая различные социальные позиции в ходе жизненного пути, личность все резче заявляет о себе как об индивидуальности, становясь все более активным творцом общественного процесса. То есть личность преобразуется из объекта общественного развития в субъект этого процесса; происходит переход от режима потребления, усвоения культуры к режиму созидания и творчества (от «времени жизни» к «времени жить»).

В детерминации развития личности и ее карьеры важна и временная структура личности. Выделяют различные формы времени, детерминирующие жизнь человека:

- физическое или хронологическое время;
- биологическое время (зависит от жизнедеятельности биологических систем);
- историческое время;
- психологическое время – условие и продукт реализации деятельности в ходе жизненного пути.

При изучении личности как субъекта деятельности А.Г. Асмолов выделяет два плана анализа этих проявлений: продуктивный (мотивы, цели, смысл жизни) – осуществляет преобразование себя; и инструментальный (характер, способности) – преобразование других.

Ю.Б. Гиппенрейтер выделяет два критерия сформированной личности: иерархичность мотивов, опосредованное поведение; и способность к сознательному руководству собственным поведением; сознательное соподчинение мотивов, сознательное опосредование поведения.

А.Н. Леонтьев разграничивает два «рождения личности»:

- дошкольный возраст – первое иерархическое отношение мотивов, первое подчинение непосредственных побуждений социальным нормам. Один из механизмов этого процесса – интериоризация – переход интерперсональных отношений во внутреннюю мотивационную структуру;

- подростковый возраст – способность осознавать свои мотивы и проводить активную работу по их соподчинению, то есть появление самосознания.

Ю.Б. Гиппенрейтер выявлены следующие механизмы формирования личности:

- сдвиг мотива на цель (ребенок выполняет требуемые действия (цель) ради удовлетворения потребности общения с матерью или какой-либо другой потребности (мотив). Со временем те действия, которые длительно насыщались положительными эмоциями посредством сочетания их выполнения с удовлетворением потребности, превращаются в самостоятельный мотив);

- механизм идентификации, имеющий две стадии: первая – подражание авторитету; вторая – дезактуализация образца – авторитет теряет субъективную значимость – это означает, что личность переняла от образца нужное, но дальше пошла своим путем (Фиксация на образце – не норма);

- принятие и освоение социальных ролей, имеющий две стадии: первая – принятие и обучение социальной роли или занятие определенной социальной позиции. Социальная позиция способствует формированию определенных черт не сама по себе, а через развитие соответствующей деятельности (например, маленький ребенок, на которого поручили младших братьев). В норме должна быть вторая стадия – выход за пределы роли. Личность больше, чем роль, но может быть слабая личность и сильная роль – фиксация, слияние личности с ролью; остановка личностного развития.

Выделим детерминанты развития личности в разных концепциях периодизации жизни человека (Эриксон, Эльконин, Пиаже, Шпрангер и др.). Двигателем развития личности в этих концепциях являются противоречия между операционально-техническими возможностями и развитием мотивационно-потребностной сферы. А.Г. Асмолов классифицирует детерминанты развития личности и разные концепции на следующие классы:

1. Движущая сила – стремление к равновесию (З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Селливан) – удовлетворение различных врожденных потребностей.

2. Принцип стремления к напряжению (А. Маслоу, Г. Олпорт) – движущая сила – это стремление к самоактуализации.

3. Отечественная психология:

– роль борьбы противоположностей, противоречия и гармонии этих противопоставлений;

– положение о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе движения деятельности (Леонтьев, Рубинштейн).

В акмеологии под детерминантами развития понимаются условия и факторы (А.А. Деркач, О.В. Москаленко, Е.В. Селезнева).

Е.Б. Моргунов определяет детерминанты развития профессионализма как факторы, оказывающие влияние на конфигурацию роста профессионализма. Автором разработана классификация детерминант развития профессионализма по разным критериям, в том числе «естественные» и «искусственные» детерминанты развития профессионализма. «Естественные» детерминанты основаны на опыте работы сотрудников и их стремлении к совершенствованию, воздействие данных детерминант на рост профессионализма происходит независимо от действий руководителей и коллег работника. «Искусственные» включают нормативы, критерии и правила, стимулирующие работников к профессиональному росту, они сконструированы специалистами и руководителями. Участие работников на этапе инициации и создания «искусственной» детерминанты развития ведет к объединению этапов создания и воздействия детерминанты развития. Получается двойной эффект: во-первых, детерминанта начинает действовать на этапе создания и, во-вторых, уже в готовом виде она воздействует на всех работников.

Рассмотренная проблема развития личности позволяет выявить, в первую очередь, стадии жизненного цикла молодого человека и организации, в которой он работает или предполагает начать свой профессиональный путь, как акмеологическую детерминанту карьерного развития современной молодежи. Стадии предполагают и изменения в структуре личности и организации. Эти детерминанты можно определить как личностные и организационные как детерминанта карьерного развития современной молодежи.

К социально-психологическим детерминантам карьерного развития современной молодежи относятся конфликты. Во-первых, это внутриличностный конфликт. Далее – это конфликты молодого человека с социумом. И, в-третьих, это конфликт в организации и его психологическое сопровождение.

Особенно важно выделить мотивационные детерминанты карьерного развития современной молодежи – это не только мотивы достижения карьерного развития современной молодежи, но и также влияние и доверие в организации как мотивационные детерминанты карьерного развития современной молодежи.

Важно выделить и детерминанты карьерного развития современной молодежи по критерию времени начала воздействия – это детерминанты немедленного и отсроченного действия. Так, соглашение о карьерном росте начинают действовать тотчас после его подписания работодателем и работником, в коллективный трудовой договор должен уточняться и согласовываться, должен быть внедрен в практику организации через несколько месяцев. И далее, по критерию длительности воздействия можно выделить детерминанты краткосрочные и долгосрочные.

Кроме выявленных детерминант карьерного развития современной молодежи можно выделить субъективные и объективные, локальные и комплексные и др. Эти детерминанты мы и предполагаем изучить в своем исследовании как теоретически, так и эмпирически.

К СОДЕРЖАНИЮ

## РОЛЬ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ В КАРЬЕРНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

П.М. Раджабова, Н.Б. Скрипникова, г. Москва

## ROLE OF HIGH SCHOOL TRAINING IN CAREER DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH

P.M. Radzhabova, N.B. Skripnikova, Moscow

В современных условиях возрастают требования к профессиональной подготовке выпускников вузов. От них требуется не только высокий уровень компетентности в избранной профессиональной деятельности, но и личностные качества, позволяющие ставить перед собой реальные карьерные цели, легко адаптироваться к новой среде, настойчиво преодолевать возникающие препятствия и т.п.

Вместе с тем, современная студенческая молодежь далеко не всегда адекватно реагирует на внезапно возникающие обстоятельства, изменения ситуаций. В ее среде до сего времени широко распространены социальная пассивность, профессиональный инфантилизм, трудовая инертность. Сложности трудоустройства, неприятие со стороны «старых» кадров, низкая оценка профессиональной компетентности со стороны руководства по месту работы достаточно легко разрушают у выпускников вузов честолюбивые устремления, рождают пессимизм, нежелание добиваться своего признания в профессиональной деятельности, отказ от продолжения избранной профессиональной карьеры.

Профессиональная карьера в настоящее время является актуальной проблемой исследования в различных областях знаний. Ее изучают в: политологии (А.В. Гришин, Р.Г. Григорян, Г.И. Демин); экономике (А.Н. Вайсман, Н.В. Волкова, В.В. Гончаров, В.И. Курбатов, И.А. Поленц, И.М. Слепенков, С.В. Шекшня); социологии (А.Б. Александрова, В.И. Добренков, Дж. М. Иванцевич, А.Я. Кибанов, А.И. Кравченко, А.А. Лобанов, В.Е. Сезенин, А.И. Турчинов, Д.Ю. Чеботарева, Ф.Р. Филлипов); педагогике (Е.В. Киселева, О.Л. Поминова, В.К. Шаповалов, Б. Идзиковски и др.); в психологии и акмеологии (А.Р. Килба, Е.А. Могилевкин, О.В. Москаленко, Ю.В. Синягин, Т.А. Смахина и др.).

В немалой степени проведению исследований в данном направлении способствовал уже заложенный в психологии научный фундамент по смежной проблематике. В частности, его образуют работы, выполненные по вопросам: профессиональной деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, В.Д. Шадриков и др.); самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм); самореализации (Э.В. Галажинский, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев и др.); развитию психологической готовности субъекта к деятельности (С.С. Ильин, Л.А. Кандыбович, Л.С. Нерсисян) и т.д.

За последний период в психологии появился ряд работ, непосредственно посвященных изучению психологических аспектов профессиональной карьеры. Так, предложена интерпретация психологической сущности карьеры (С.Т. Джанерьян, Е.А. Климов, Е.А. Могилевкин, Е.Г. Молл), проведены исследования в сфере карьерных ориентаций студентов (Ю.А. Бурмакова, А.А. Жданович, О.П. Терновская), карьерной готовности выпускников вуза (А.С. Миронова-Тихомирова) и факторам карьерного роста специалиста (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.Г. Молл, О.В. Москаленко, Н.С. Пряжников и др.); возможности развития карьерных устремлений студентов на основе повышения качества их межличностных отношений (А.К. Канаматова) и др.

При анализе исследований карьеры в отечественной и зарубежной психологии можно сделать вывод о том, что проблема карьеры на сегодняшний день приобрела междисциплинарный характер. В психологии к ней обращались зарубежные (А. Бандура, Н. Бетц, Ш. Бюллер, С. Винстон, Дж. Огер, С. Сиарс, Д. Роттер, У. Слокун, Д. Сьюпер, Ю.В. Укке, Х. Фармер, Дж. Холланд, Л. Хофман, С. Шартл, Э. Шейн, Дж. Экклес и др.) и отечественные (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Т.Г. Гнедина, А.С. Гусева, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.М. Иванова, Н.Л. Кирт, Е.А. Климов, Ю.Д. Красовский, Р.Л. Кричевский, О.В. Москаленко, Т.Х. Невструева, Ю.В. Синягин, Н.Б. Стамбулова, Ю.К. Стрелков, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков и др.) авторы.

В интересах нашего исследования мы разделяем трактовку профессиональной карьеры, которая понимается как индивидуальная траектория человека в профессиональной деятельности с

целью должностного продвижения и достижения определенного социального статуса. В ходе анализа этапов карьеры особое внимание уделяется этапу планирования карьеры, под которым понимается установление значимых для субъекта личных и профессиональных целей и ценностных приоритетов, обеспечение наибольшей согласованности мотивационной и операционной сторон соответствующей деятельности. Значительное влияние на содержание, процесс и итоговый результат карьерного планирования оказывает деятельность различных социальных и профессиональных институтов, предлагающих и реализующих разнообразные технологии профессионального становления и развития человека. Важным итогом планирования субъектом индивидуальной карьеры рассматривается выбор наиболее эффективной и приемлемой для него стратегии карьерного роста. Именно она создает содержательную основу карьерной готовности, карьерных устремлений (А.К. Канаматова), карьерных ориентаций (Э. Шейн), карьерной компетентности (Е.А. Могилевкин) субъекта.

Карьерные устремления характеризуются рядом психологических феноменов человека и связаны с его карьерной ориентацией. В качестве таковых рассматриваются ценности карьеры, способ достижения успеха при построении карьеры, система оценки личностью этих способов достижения успеха в карьере, регулятор поведения личности в социальных условиях (Н.А. Волкова, Т.Г. Гнедина, Дж. Келли, Н.Л. Кирт, Е.Ф. Рыбалко, МакАдамс, Е.Г. Молл, Ч. Осгуд, Э. Шейн и др.). В основе карьерных ориентаций субъекта выделяется образ карьеры, сформированный у него в результате проживания некоторого потока жизненных событий и обретения в результате этого жизненного опыта. Указывается на то, что карьерные устремления определенным образом зависят от отношения субъекта к своей карьере. Отношение к карьере представляет собой содержательно целостную психологическую связь субъекта с различными сторонами его карьеры, интегрирующую в себе направленность на познание, оценку и построение карьеры (Шерет Т.Д., 2005). В современных исследованиях констатируется связь карьерных устремлений с карьерной компетентностью. Под карьерной компетентностью подразумевается набор мета-умений, позволяющий свободно оперировать знаниями и инструментами для решения карьерных задач и реализации карьерных целей (Е.А. Могилевкин); система представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста, умение прогнозировать будущую карьеру и преодолевать карьерные кризисы, включающая «карьерную самооффективность» как способность к карьерному целеполаганию, карьерному планированию и решению карьерных проблем (Е.В. Садон).

Важным для реализации карьерных устремлений в психологии рассматривается наличие у субъекта карьерной готовности – устойчивой позиции на построение результативных действий с определенной оценкой и требует ситуации удовлетворения (Миронова-Тихомирова А.С., 2006). Вместе с тем, авторы (Герновская О.П., 2006) отмечают низкую осознанность карьерных ориентаций студентов, постановку неопределенных целей; желание одновременного достижения нескольких целей без учета их приоритетности. Анализ психологических особенностей карьерных ориентиров и карьерной готовности показал, что наиболее изученными являются внутренние психологические детерминанты их формирования и развития, в то время как социальное окружение субъекта исследовано недостаточно.

Поэтому так важно изучить роль вузовского обучения в карьерном развитии современной молодежи. Под вузовским обучением в нашем исследовании мы будем не только дидактические аспекты обучения, а, в первую очередь, окружение студентов – коллектив профессорско-преподавательского состава и коллектив студентов (на уровне группы, курса, факультета, вуза), взаимодействие студентов и преподавателей, их отношения, традиции вуза, организация учебной и внеучебной деятельности студентов вузе и другие условия и факторы вузовского обучения. Для нашего исследования наибольший интерес представляют межличностные отношения, поддерживающие и стимулирующие личностное и профессиональное развитие студентов. Развивающим эффектом обладают позитивные межличностные отношения, рассматриваемые в современной психологии как отношения «своих» (Е.А. Кроник, А.А. Кроник), конструктивные отношения (Н.Н. Обозов), отношения симпатии (Л.Я. Гозман) и личностно-смысловые отношения (И.Б. Котова). Сформированные межличностные отношения оказывают позитивное влияние на профессиональное становление и развитие личности (В.Д. Шадриков). Установлено, профессионализм развивается при высокой эффективности выполнения профессиональной деятельности в коммуникативном взаимодействии с другими людьми. Профессионализм субъекта в общении находится в связи с профессионализмом его личности и деятельности. Обладая содержательным своеобразием, он представляет собой определенный результат развития

межличностных отношений человека. Не будучи врожденной характеристикой человека, он развивается в процессе его жизненного пути и становления профессионализма его деятельности и личности. В этой связи целесообразно рассмотрение особенностей межличностных отношений человека, сопровождающих его профессиональное становление и карьерное развитие.

Психологические особенности межличностных отношений студентов вуза обусловлены, во-первых, возрастными особенностями данной социальной группы, во-вторых, особенностями присущей ей деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, С.И. Слободчиков, В.А. Сластенин, Е.И. Степанова и др.). Раскрывая особенности студенческого возраста, мы акцентируем внимание на том, что он сочетает в себе два противоположных стремления: обособиться, оградить свой уникальный внутренний мир от вторжения не только посторонних, но и близких людей, и к расширению социальных контактов.

На основе ряда работ (В.Н. Куницина, В.Н. Панферов, Н.Д. Творогова, А.А. Реан и др.) можно сделать вывод о том, что студенческое общение характеризуется определенными особенностями, социальной перцепцией, связанной с мотивацией, техникой общения, контролем над своими действиями, спецификой выявления результатов осуществляемой деятельности. Высоко значимой для построения и развития межличностных отношений студентов выступает среда, формируемая в рамках высшего учебного заведения.

На формирование межличностных отношений студентов оказывают влияние особенности студенческой группы: цель, состоящая в овладении знаниями, умениями, навыками и подготовке к профессиональной деятельности; учеба как основной вид деятельности; индивидуальные формы труда; отсутствие взаимоотношений «по вертикали»; относительная возрастная однородность; ограниченность периода существования (Андреева И.Н., 1985). На особенности выстраиваемых в студенческой группе межличностных отношений оказывают влияние: стадия ее развития в качестве коллектива (Селиванова В.И., Федорова И.А., 1975), адекватность сложившихся в ней affiliативных ожиданий (Творогова Н.Д., 1981), характер взаимодействия с преподавателями вуза (Рогов Е.И., 1994) и т.д. Многообразие особенностей межличностных отношений в вузе делает возможным постановку проблемы их влияния на карьерное развитие современной молодежи.

Как показало наше исследование, наиболее приоритетными для современных студентов выступают карьерные ориентации типа «Профессиональная компетентность», «Стабильность» и «Вызов». Ориентируясь на профессиональную компетентность, студенты стремятся продвинуться на карьерном росте за счет достижения более высоких профессиональных умений и навыков и их признания среди окружающих на уровне мастерства, превосходства над другими по качеству деятельности или оказываемых услуг. «Стабильность», как приоритетная для значительной части студентов карьерная ориентация, связывается ими с достижением карьерного продвижения в результате своей преданности, лояльности организации. Поэтому начало своей карьеры они увязывают с нахождением надежной организации, способной предоставить им стабильное рабочее место и обязательные социальные гарантии. Приоритетность данной карьерной ориентации в современных условиях вызывается экономической нестабильностью в стране и мире. «Вызов» в качестве приоритетной карьерной ориентации у студентов обозначается как потребность самовыразиться, достичь успеха в социуме и среди близких, опираясь исключительно на свои собственные силы. Обладающие данной карьерной ориентацией студенты стремятся выделиться среди окружающих своей непохожестью на них и на основе этого достичь карьерного роста.

По результатам исследования оказалось, что карьерные ориентации в студенческом возрасте проявляются в качестве психологического феномена, характеризующегося многосторонними связями образующих его компонентов, обладающих различной значимостью для своих субъектов. На субъектном уровне карьерное развитие студентов включает в себя комплекс карьерных ориентаций:

- доминирующая карьерная ориентация типа «профессиональная компетентность» на статистически значимом уровне связана с карьерными ориентациями «стабильность», «вызов», «предпринимательство» и «автономия»;
- «менеджмент (управление)» – с карьерными ориентациями «стабильность» и «предпринимательство»;
- «автономия» – с карьерными ориентациями «вызов», «предпринимательство» и «профессиональная компетентность»;
- «стабильность» – с карьерными ориентациями «профессиональная компетентность», «менеджмент», «служение» и «интеграция стилей жизни»;

- «служение» – с карьерными ориентациями «интеграция стилей жизни», «предпринимательство» и «стабильность»;
- «вызов» – с карьерными ориентациями «автономия» и «профессиональная компетентность»;
- «интеграция стиля жизни» – с карьерными ориентирами «служение» и «стабильность»;
- «предпринимательство» – с карьерными ориентациями «менеджмент», «профессиональная компетентность», «автономия» и «служение».

Демонстрация студентами нескольких ярко выраженных карьерных ориентаций позволяет говорить о сформированности у них системы карьерных ориентаций, определяющих возможность вариативного построения ими своей будущей карьеры.

На уровень карьерного развития студентов вуза влияет ряд объективных и субъективных факторов: архитектура учебной деятельности в вузе; традиции вуза в плане учебной и внеучебной деятельности; сформированность межличностных отношений студентов в вузе; объективная эффективность межличностных отношений студентов; удовлетворенность студентов межличностными отношениями с сокурсниками и преподавателями вуза; развитость у студентов субъектных свойств (выработанный стиль построения межличностного взаимодействия, состояние враждебности в отношениях, уровень межличностного доверия и коммуникативной толерантности и т.д.) и др.

Совершенствование вузовского обучения студентов создает основу для их карьерного развития. Укреплению и расширению карьерного развития студентов вуза способствует их включение в специально разработанную программу по развитию комплекса вузовского обучения. Результаты данной программы позволят: расширять представления студентов о психологических аспектах построения вузовского обучения как детерминанты карьерного развития современной молодежи; развивать умения и навыки студентов в сфере установления и реализации эффективных межличностных отношений. Программу должны осуществлять психологи-профессионалы, в том числе в сфере психологии общения, специалисты психологической службы вуза. Проведению программы должна предшествовать предварительная диагностическая работа, позволяющая уточнить индивидуальные особенности студентов. Содержание упражнений, предложенных в программе, может быть специализировано с учетом профиля вуза и будущей сферы профессиональной деятельности участников программы.

В этом заключается практическая значимость нашего исследования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИМИДЖ РЕГИОНА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

А. Саркисов, г.Москва

## **IMAGE OF THE REGION AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS**

A. Sarkisov, Moscow

В последние годы в отечественных исследованиях все чаще ставится проблема имиджа как социального, территориального субъекта (государства, региона, города и т.д.). Актуальность такого рода исследований подтверждается практикой проведения во многих городах России соответствующих симпозиумов, конференций, семинаров и научных исследований на эту тему.

Постановка и решение проблемы формирования имиджа региона, страны, внешнеполитической деятельности государства в контексте социальной психологии представляет особый интерес, так как в равной, если не в большей степени, проблема имиджа здесь рассматривается не только в смысле благоприятного в отношениях между различными социальными субъектами образа, но и эффективности политики и, следовательно, деятельности конкретных политиков, проводимой субъектами власти (региона, области, государства и т.д.), и отражению результатов этой политики на социально-психологическом состоянии социальной общности. Здесь важную роль играют не только такие реальные показатели развития территориальных субъектов, как экономический (ресурсный, финансовый и т.д.), политический

(стабильность), духовный (образование, культура и т.д.) потенциалы, но и показали общественного мнения, настроения, социального самочувствия граждан.

В этом плане важной предпосылкой являются исследования, в которых имидж территории определяется как комплекс объективных взаимосвязанных между собой характеристик государственной системы (экономических, географических, национальных, культурных, демографических, психологических и т.д.), сформировавшихся в процессе эволюционного развития российской государственности как сложной многофакторной подсистемы мирового устройства, эффективность взаимодействия звеньев которой определяет тенденции социально-экономических, общественно-политических, национально-конфессиональных, социально-психологических и иных процессов в регионе.

Ключевым моментом развития имиджа региона является определение регионального потенциала, на основе которого строится практическая программа региональной политики, включающая в себя систему федеративных, национальных, отраслевых идей и представлений. В условиях нарастания открытости региональной экономики и необходимости повышения качества и конкурентоспособности экспортной продукции основные усилия многих российских регионов, недооцененных иностранными инвесторами, в первую очередь должны быть направлены на формирование привлекательного имиджа своей территории.

Для позитивного развития имиджевого процесса необходима консолидированная воля региональных политических и бизнес-элит, а также поддержка населения. Нынешний опыт российских регионов говорит о том, что достичь такой консолидации пока сложно даже при наличии желания поддерживать активность инвесторов в регионе, потому что единое видение цели еще не трансформируется в согласие по методам и средствам по ее достижению.

Имидж региона формируется как совокупность ассоциаций в общественном сознании внутренних и внешних аудиторий, посредством эмоционально-психологического и художественного воздействия, в котором тесно переплетаются оценки реальной ситуации и мнения, сформированные коммуникативными технологиями с целью повышения престижа региона и его популяризации. В этом плане можно говорить о том, что имидж региона – это основа, определяющая его репутацию.

К факторам, влияющим на имидж конкретного региона, относятся: существующий уклад и состояние экономики, национальные и демографические показатели, исторические предпосылки и менталитет населения. Потенциал формирования позитивного имиджа любого региона зависит также от ресурсной базы – природных богатств, территории, климата, экологии, численности народов, проживающих на этой территории, а также от масштабности решаемых в регионе проблем, но самое главное – от наличия и умения использовать собственные ресурсы. Чем более привлекателен регион, тем больше у него доступа и к внешним ресурсам: материальным, финансовым, информационным и пр.

При этом важно отметить, что при постановке задачи развития любого региона приоритетными, как правило, всегда были традиционные (материальные) ресурсы, а информационному, политическому и тем более психологическому факторам не придавалось должного значения.

Именно поэтому исследователи справедливо приходят к заключению, что имидж есть важнейшая форма капитала (потенциала) политических субъектов и одновременно механизм его приумножения. Имидж является и средством диалога с населением, и формой управления его настроениями, и способом проецирования социальных проблем на политику. В этом смысле имидж представляет собой важнейший структурный компонент сферы политики, при помощи которого властные структуры обеспечивают поддержание обратной связи с населением, оказывают на общественное мнение целенаправленное воздействие. То есть имидж – основная коммуникативная единица, обеспечивающая контакты между субъектами и объектами политики.

Имидж региона должен строиться на следующих основаниях:

1) Регион должен позиционироваться как субъект (т.е. персонифицироваться), выполняющий определенный набор функций, главная из которых – функция власти. Поэтому необходимо определенным образом выстраивать позитивный имидж политической деятельности регионального руководства, обеспечивая информационную поддержку этого процесса.

2) Регион должен иметь свою «репутацию» и постоянно подтверждать положительные черты своего имиджа.

3) Необходимо в общественном мнении подтверждать, что создаваемый позитивный имидж региона соответствует реальному положению вещей.



4) Имидж должен выстраиваться с учетом ментальных и социально-психологических характеристик, глубинной психологии и опираться на следующие общие подходы:

– производственный, когда главное – дело (состояние экономики, качество продукции, производимой предприятиями региона, социальная ответственность, забота о потребителе и т.п.). Его реализация осуществляется через технологическое совершенствование, постоянное повышение качества деятельности, снижение издержек и т.д. Этот подход приводит к формированию естественного имиджа;

– имиджмейкерский, в этом случае упор делается на маркетинговые исследования, интенсивную рекламу, PR-акции. Таким образом формируется эмоциональный имидж;

– менеджерский, когда гармонично интегрируются достоинства и преимущества первого и второго подходов и их реализация осуществляется в полном соответствии со стратегией и комплексной программой развития имиджа региона.

Все это может способствовать тому, что имиджевые проекты могут привести в социальную среду России толерантность, способствовать снижению пессимизма, вселить надежду в людей. Более того, имиджевое обеспечение делает невыгодным и менее возможным применение грязных технологий, «черного PR» и пропаганды. При этом выгода и прибыль, полученная в результате имиджмейкинга, всегда значительно больше затрат на осуществление имиджевой деятельности. Грамотно выстроенный имидж в будущем может принести прибыль, но это может произойти не одномоментно, так как капитал, заложенный в имиджевых образах и символике, накапливается постепенно. Это могут быть эффекты реализации геофизических, финансовых, технико-технологических и кадровых ресурсов (использование вне территории внутренних ресурсов и притяжение внешних); рост объемов и активизация внешнеэкономической деятельности; результаты участия в международных проектах. Основной же показатель - повышение уровня жизни и улучшение социального самочувствия граждан, а также благополучия предприятий региона, политическая стабильность и цивилизованность рынка, а также рост инвестиций отечественных резидентов в региональное развитие.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ АГРЕССИИ**

Л.В. Селиванова, г. Чебоксары

### **FROM THE EXPERIENCE OF THE USE OF PROJECTIVE TECHNIQUES IN THE DEFINITION OF AGGRESSION**

L.V. Selivanova, Cheboksary

Проективные методы изобретены психологами с целью раскрытия и исследования многих черт личности, в том числе агрессии. Все они созданы, исходя из представления о существовании психологического механизма проекции, который заключается в следующем: человек имеет склонность (большой частью безотчетную, подсознательную) вынести определенные свои психологические качества, установки, мотивы и другие внутриспсихические содержания вовне и видеть их в других людях или в нейтральных объектах.

Чаще всего это не простое зеркальное отражение психики во внешних объектах, а символическое их представление. Если говорить точнее, речь идет о приписывании своих черт и мотивов внешним объектам, явление, называемое проективной атрибуцией.

В исследовании, проведенном в г. Чебоксары, в котором принимало участие 104 предпринимателя в возрасте 22-30 лет, использована проективная методика Э. Вагнера тест «Рука».

Первый принцип интерпретации результатов «Hand-теста» Вагнера (Тест «Рука») состоит в том, что ответы человека, зависящие от его особенностей восприятия стимульного материала, отражают психосоциальный мир, в котором он живет (реальный или воображаемый). Изображения рук срабатывают как своего рода экран, на который отвечающий проецирует свои потребности, страхи, мотивы, конфликты.

Вопрос о том, какие страхи или желания, очевидно, проявятся во внешнем поведении, а какие останутся нереализованными потенциальными, сложен, неоднозначен и не допускает прямолинейных интерпретаций. Это обусловлено сложной структурой взаимосвязи личностных переменных и общими ограничениями проективных тестов. Однако, как уже отмечалось, по возможности прогнозировать реальное поведение «Hand-тест» превосходит многие проективные методики.

Наиболее обоснованный прогноз возможен в отношении внешнего проявления агрессивности, так как валидизация теста проводилась относительно оценки этого показателя.

Результаты по остальным оценочным категориям и предложенным формулам используются для выдвижения гипотез и планирования путей дальнейшего исследования человека в целях их подтверждения (результаты других психодиагностических методик, объективная информация, наблюдения и т.д.).

Второй интерпретационный принцип заключается в том, что все тенденции, выявляемые «Hand-тестом», взаимосвязаны и предопределяют друг друга. Этот принцип вводит понятие соотношения ответов различных категорий и предполагает перевод абсолютного количества ответов каждой категории в проценты. Таким образом, при интерпретации результатов имеет значение не столько количество ответов определенного типа, сколько его соотношение с количеством ответов других типов.

В ходе проведенного исследования по сокращенному варианту теста Э.Вагнера «Рука» (шкала агрессии) нами были получены следующие результаты.

1). Агрессия (Agg). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как угрожающая, наносящая повреждения, нападающая, оскорбляющая, господствующая или активно хватающая другого человека или какой-либо объект. Бессознательная цель «Agg» поведения – наказание и искупление. Агрессия является доминирующей у 38 респондентов

Примеры: «Дает пощечину», «Бьет», «Толкает», «Отбирает», «Шлепает ребенка», «Ударяет кого-то кулаком», «Дерется», «Готова ударить», «Сжимает ужа», «Отбирает что-то», «Ворует фрукты», «Сжимает кого-то», «Высмеивает», «Ругает кого-то», «Царапает», «Меряется силой», «Хочет схватить вора», «Хватает за нос».

2). Директивность (Dir). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как доминирующая, руководящая, управляющая, отдающая команды, перечасная, мешающая или каким-то иным способом активно влияющая на другого человека. Сюда же попадают ответы, в которых рука кажется направленной на коммуникацию, но эта направленность является вторичной по отношению к намерению подчинить другого человека своему влиянию. Директивность преобладает у 27 предпринимателей. Ответы этой категории отражают установку превосходства над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с намерениями руки.

Примеры: «Указывает направление», «Заставляет», «Делает предупреждение», «Дирижирует оркестром», «Милиционер дает команду остановиться», «Читает нотации, проповеди, поучает», «Дает указания», «Предлагает сильную опеку», «Призывает с плаката», «Не дает пройти», «Приказывает» и т. д.

3). Аффектация (Aff). Эта категория включает ответы, в которых рука воспринимается как выражающая привязанность, любовь, эмоционально положительное, благожелательное отношение к другим. К этой категории относятся ответы, в которых рука предлагает дружбу или помощь. Испытуемых, которые выражают любовь, позитивные эмоциональные установки к другим людям у нас, к сожалению, нет.

Примеры: «Дружески хлопывает по плечу», «Добро пожаловать», «Дает милостыню», «Бросает деньги в ящик для пожертвований на церковь», «Дарит кому-то цветы», «Аплодирует», «Трясет руку при пожатии» и т. д.

Эти ответы отражают способность к активной социальной жизни, желание субъекта сотрудничать с другими. И хотя большинство этих ответов включает прямое и непосредственное общение, они относятся к категории «Aff», а не «Com», так как прежде всего характеризуются наличием именно благожелательного отношения и привязанности.

4). Коммуникация (Com). К этой категории относятся ответы, в которых рука общается или пытается общаться с кем-то. При этом общающийся находится в равной или подчиненной позиции по отношению к своему партнеру. В этих ответах совершенно очевидно, что коммуникатор хочет поделиться информацией, нуждается в обратной связи, хочет быть понятым и принятым своей аудиторией. Условно этот показатель можно назвать показателем «делового» общения, в то время

как предыдущую категорию «Aff» – показателем «модальностного» или «эмоционального» общения. Предпринимателей, которым желательно общение, важно быть понятыми и принятыми – 4 чел.

Примеры: «Стремится договориться», «Передает информацию», «Пытается быть понятым», «Разговор руками», «Жест, обозначающий прощание» (этот ответ, несмотря на его эмоциональную амбивалентность, оценивается по категории «Com»), «Рука здорова» (оценивается по категории «Com», а не «Aff»), так как здороваться за руки – социальный норматив общества), «Показывает дорогу», «Показывает нужный дом» и т.д.

5). Зависимость (Dep). К этой категории относятся ответы, в которых рука воспринимается как ищущая помощь или поддержку у других людей. Возможность совершить какое-либо действие зависит в данном случае от благожелательного отношения других людей, от их желания помочь. В эту же категорию входят ответы, в которых рука воспринимается как подчиняющаяся другим. 2 предпринимателя не в состоянии сами разрешить свои сложные ситуации. Они в данное время ждут помощи от других.

Примеры: «Просит подать руку», «Дайте мне, пожалуйста», «Ожидает получить что-то», «Гадание по руке», «Отдает честь офицеру», «Путешествует на попутных машинах», «Дает клятву», «Клянется говорить правду», «Пытается остановить такси», «Поднимает руку, чтобы спросить» и т. д.

6). Страх (F). Эта категория включает ответы, отражающие страх перед ответным ударом, агрессией со стороны других людей. Не проявляет агрессию лишь 1 человек потому, что боится получить сдачи в ответ.

Примеры: «Отводит удар», «Просит: «Пожалуйста, не бейте меня», «Рука поднята от страха с целью защитить себя», «Руке угрожает боль, травма», «Что-то прячет, так как боится, чтобы не узнали», «Выражает панический страх» и т. д.

В эту же категорию попадают ответы, в которых рука выступает как жертва собственной агрессии или воспринимается как наносящая вред обследуемому (мазохистские тенденции)

Примеры: «Царапает себя», «Рука душит меня» и т. д.

Ответы, отражающие отказ от агрессии, что, по мнению авторов, продиктовано страхом перед возмездием, также относятся к данной категории.

Примеры: «Эта расслабленная рука – не злая», «Это – не драка» и т. д.

Склонность к открытому агрессивному поведению определяется по формуле:

$$I = (Agg + Dir) - (Aff + Com + Dep + F)$$

Ответы, относящиеся к категориям «Агрессия» и «Указание», рассматриваются: как связанные с готовностью обследуемого к высшему проявлению агрессивности, нежеланием приспособиться к окружению.

Категории ответов: «Страх», «Аффектация», «Коммуникация» и «Зависимость» отражают тенденцию к действию, направленную на приспособление к социальной среде; при этом вероятность агрессивного поведения незначительна.

Первый член формулы характеризует агрессивные тенденции, второй – тенденции, сдерживающие агрессивное поведение.

Сокращенная интерпретация результатов теста основывается на сравнении суммарного балла с тестовыми нормами и принятии решения об уровне агрессивности и актуальном состоянии испытуемого. Однако более содержательную информацию можно получить при анализе удельного веса и места агрессивных тенденций в общей системе диспозиций. Информационной в плане прогноза агрессивного поведения является доля ответов в категории «Агрессия» по отношению к суммарному количеству ответов в категориях, учитываемых при подсчете суммарного балла.

Агрессию в общении и деятельности проявляют 13 человек, причем категория «директивность – указание» уступает категории «агрессия».

Таким образом, в ходе проведенного исследования по методике Вагнера «Тест «Рука», мы получили: 2 предпринимателя ждут помощи у других; 4 респондента, у которых индекс агрессии равен – 13 и – 14 баллов. То есть они практически не способны проявлять агрессию, причем сдерживающим фактором у всех является коммуникация. Видно, как для них важно быть принятыми и понятыми обществом. Без этого они просто замкнутся в себе или будут искать пути привлечения внимания окружающих, и неизвестно, чем все это может закончиться.

Из 104 – 13 испытуемых могут применить, если надо, «полезную» агрессию, которая все же иногда бывает необходима для того, чтобы добиться своего или доказать свою самостоятельность и независимость.

Агрессия сдерживается желанием приспособиться к социальной среде – 20 человек.

Преобладает директивность – 27 предпринимателей.

38 респондентов из 104 агрессивны. Их агрессию не сдерживает ни страх перед ответной агрессией, ни чувство собственной неполноценности, ни зависимость или потребность в теплых, дружеских контактах с окружающими.

Здесь можно говорить об агрессии как о характерной черте личности испытуемых, связанной с готовностью к высшему проявлению агрессивности, нежеланию приспособиться к окружению. Возможно, их энергия и помогает «пробиться» в жизни.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ФОРМЫ ДОМИНИРУЮЩИХ ВИДОВ АГРЕССИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА**

Л.В.Селиванова, И. А.Царева, А.В.Селиванова, г. Чебоксары

## **FORMS OF DOMINATING TYPES OF AGGRESSION OF THE STUDENTS OF VOCATIONAL COLLEGES**

L.V. Selivanova, I.A.Tsareva, A.V. Selivanova, Cheboksary

Агрессивные подростки – это та категория, которая наиболее осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин агрессивного поведения привели к тому, что агрессивные подростки вызывают у взрослых откровенную неприязнь и неприятие в целом.

В 60 - 70 годы прошлого века возрос интерес психологов к проблеме личностных реакций у подростка, нарушений формирования его характера и т.д. Именно в это время начали внимательно анализировать развитие взрослых психопатических личностей и пришли к выводу, что истоки их дисгармонии, агрессии находятся в детстве, что в их происхождении очень велика роль психических травм детства и подросткового периода.

Необходимость определения реальных психологических причин агрессивности подростков, раскрытие условий, механизмов, средств ее предотвращения является актуальным в настоящее время.

С целью выявления психологических особенностей проявления агрессии в подростковом возрасте нами было проведено экспериментальное исследование на базе Республиканского государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Профессионального училища № 18» г. Чебоксары. В эксперименте приняли участие 47 подростков (16 девочек и 31 мальчиков), учащиеся 1 курса 11 и 10 групп строительных профессий в возрасте от 16 до 19 лет.

С целью определения уровня агрессивности испытуемых был использован тест Басса-Дарки.

Опросник Басса-Дарки – одна из наиболее популярных методик для исследования агрессии. Согласно известным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность.

Анализ основных взглядов на содержание понятия «агрессивность» позволяет понимать ее как мотивированное разрушительное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб или вызывающее у них психический дискомфорт (отрицательное переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.).

Агрессивные действия выступают в качестве: средства достижения какой-нибудь значимой цели; как способ психической разрядки, замещения удовлетворения заблокированной потребности и переключения деятельности; как способ удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Опросник Басса-Дарки выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций.

Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

Косвенная агрессия – агрессия, которая окольным путем направлена на другое лицо (злые сплетни, шутки), так и агрессию, которая не на кого не направлена (взрыв ярости, проявляющийся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п.; эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью).

Склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

Негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, обиды на весь мир за действительные или мнимые страдания.

Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанная на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятие, ругань).

Кроме того, выделяется восьмой индекс – чувство вины. Он выражает возможное убеждение обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает злобно, наличие у него угрызения совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый дает ответ «ДА» или «НЕТ». По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций. Суммирование индексов 1,2,7 дают общий индекс агрессивности, а суммирование индексов 6 и 5 – индекс враждебности.

Анализ исследования по данной методике в группе №11. В исследовании приняло участие 25 учащихся, из них 24 мальчика и 1 девочка.

Анализируя результаты полученных данных видно, что у мальчиков доминирующими формами агрессии являются: вербальная агрессия – 89,9 %, подозрительность – 71,0 % и физическая агрессия – 65,8 %. Таким образом, доминирующей у мальчиков является вербальная агрессия. По полученным результатам ясно прослеживается, что мальчики агрессивны. Вербальная агрессия, проявляющаяся в форме и через содержание словесных ответов (спор, криков, визга, угроз и т.п.), объясняется формированием самосознания, по критериям которого подросток чувствует себя взрослым, самостоятельным, тогда как взрослые отказываются это понимать и принимать. Этот отказ, как правило, происходит в формах, волей-неволей вызывающих со стороны подростка вербальный негативизм.

У мальчиков данной группы физическая агрессия – 65,8 %. Одной из существенных особенностей подросткового возраста является бурное физическое и половое развитие, которое осознается и переживается подростком. Под влиянием усиленного функционирования желез внутренней секреции повышается возбудимость нервной системы подростка. Им свойственно бурное проявление своих чувств. Если они чувствуют малейшую несправедливость к себе, они способны «взорваться». В этот возрастной период подросток отходит от конкретизированного идеала (учитель, родители и т.д.), он строит для себя образ – идеал, особенно мальчики.

Подозрительность – 71 %. В подростковом возрасте происходят резкие изменения в сфере межличностного восприятия, ребята уже сравнивают какие взрослые лучше, хуже с их точки зрения, т.е. проявляется избирательность и дифференциация в межличностных отношениях. Поскольку, в этом возрасте ребята болезненно воспринимают критику, замечания в свой адрес, то восприятие ими других людей происходит как бы с защитной реакцией - подозрительностью.

Ярко выраженный негативизм девочки данной группы скорее всего объясняется в первую очередь возникновением новой «внутренней позиции», в основе которой лежит стремление быть взрослой. Немаловажное значение имеет и избирательность в межличностных отношениях, а также формирование системы личностных ценностей.

Высокий уровень физической агрессии девочки объясняется также физическим и половым развитием, вследствие чего повышается возбудимость нервной системы. Именно в этом возрасте у подростков-девочек начинает проявляться чувство женственности, слабости. Обостряется чувствительность. Повышенная эмоциональная возбудимость приводит их к сильным «взрывам», о чем впоследствии они очень сожалеют и переживают.

Обобщив данные, можно сделать следующие выводы:

1. Форма доминирующей агрессии подростков из группы №11 – вербальная агрессия и негативизм.

2. В данной группе мальчикам и девочке характерны проявления физической агрессии, что связано с физическим и половым развитием.

Анализ итоговых данных по группе № 10. В исследовании приняло участие 22 человека, из них 7 мальчиков и 15 девочек.

Доминирующими формами агрессии у мальчиков являются: негативизм – 82,8 %, чувство вины – 61,9 %, физическая агрессия – 60 %. У девочек: чувство вины – 72,5%, обида – 65,8 % и подозрительность – 63,3 %.

Такое проявление видов агрессии у мальчиков, вероятно, зависит от того, что в данный период формируются основные личностные качества, т.е. формируется характер. Формирование, которого у мальчиков и девочек имеет свои особенности, касающиеся всех сфер психической деятельности, но в большей мере - интеллектуальной и эмоциональной. Различается у них и самооценка психических качеств. Так, мальчики склонны считать себя храбрыми, сильными, энергичными. Девочки более самокритичны и часто не стесняются своей слабости. Именно эта самокритичность в данном возрасте очень сильна, она и возлагает на них столь сильное влияние вины.

Дальнейший анализ показывает, что в этом возрасте и мальчикам, и девочкам присущ негативизм в очень сильной мере. Не зря говорят «маленький взрослый» или «взрослый подросток». Подростковый период жизни составляет переходный этап между детством с его полной зависимостью от старших и невозможностью просуществовать без них и взрослым возрастом с его способностью к самостоятельной жизни, воспроизведению и воспитанию потомства. Это утверждение себя в мире взрослых свойственно и мальчикам и девочкам. И у тех и у других формируется собственное «Я-взрослый», которое ищет свое место в кругу взрослых, добивается своего признания, как у родителей, так и у родных, знакомых и друзей. Подавление этого «Я», его не воспитание и вызывает у подростка ответную реакцию в виде негативизма, что особенно характерно для неблагополучных семей.

У девочек появилась еще одна форма агрессии – обида (65,8 %). Действительно, девочки этого возраста очень обидчивы, т.к. болезненно переживают свое невосприятие в мире взрослых, непонимание и неприятие их вызывает у них чувство обиды, которая проявляется в виде зависти к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева за действительные или мнимые страдания. Нервная система подростка очень неуравновешенна, в связи с его физическим, половым созреванием, становлением психики. В этот же период у подростков формируется самооценка, занижение которой воспринимается подростком болезненно. У мальчиков защитная реакция на это проявляется в виде физической агрессии, у девочек, стремящихся к женственности и слабости – в виде обиды.

Обобщив данные, можно сделать следующие выводы:

1. Формы доминирующих видов агрессии у подростков из группы № 10 зависят от пола. Доминирующей формой агрессии у мальчиков является негативизм (82,8 %), у девочек – чувство вины (72,5 %).

2. Для испытуемых группы №10, как мальчиков, так и девочек, характерны проявления негативизма, что связано с особенностями становления характера.

3. Проведенный сравнительный анализ полученных данных среди подростков из 11 и 10 групп показал, что уровни агрессивности у обеих групп разные. Доминирующими видами агрессивности в группе № 11 являются: вербальная агрессия (90,5 %), подозрительность(70,5 %), физическая агрессия (66,0 %). У группы №10: чувство вины (69,2 %), негативизм (63,6 %), обида (63,0 %). Это объясняется тем, что в группе №11 в большинстве мальчики, а в группе № 10 – девочки.

Для мальчиков-подростков часто объектом подражания становится человек, который ведет себя «как настоящий мужчина», обладающий силой воли, выдержкой, смелостью, мужеством, выносливостью. От степени и типа эмоциональных отношений в семье зависит объект подражания. Но подражание в основном заключается в копировании внешнего поведения. Проявление физической силы – это для них главный путь к взрослению, а неосознание ими других путей делает их психику еще более шаткой, хотя тормозные реакции у подростков старшего возраста более развиты, но физическая агрессия все равно остается в черте «повышенного риска».

Высокого уровня достигает подозрительность (70,5 %), объясняющая происхождение всех их неудач со стороны взрослых.

У подростков из 10 группы сильно развито чувство вины (69,2 %). Объясняется это, по-видимому, заниженной самооценкой.

Начиная чувствовать себя менее виноватыми, подростки становятся более обидчивыми (63 %), т.к. с их стороны делается все, что быть хорошим взрослым, а взрослые не хотят этого признавать.

Высокий уровень негативизма (63,6 %), скорее всего, объясняется стремлением подростков обратить на себя внимание. Это форма привлечения внимания, бунт против безразличия со стороны взрослых.

Если проследить за вербальной агрессией, то у подростков 11-ой группе она занимает 1 место, тогда как у подростков 10-ой группы – 6 место, это связано с отсутствием контроля и самоконтроля.

Выводы: распределение форм агрессивности зависит от количественного состава мальчиков и девочек в группе.

По результатам обработки индексов агрессивности и враждебности была сделана попытка выделить «группы риска».

В 11 группе 64 %, т.е. примерно каждый второй подросток, обладает нормальным уровнем агрессивности, 4 % – повышенным уровнем агрессивности, 32 % – пониженным уровнем агрессивности, т.е. 36 % подростков нуждаются в психологической помощи, коррекции агрессивности.

В 10 группе подростков с высоким уровнем агрессии выявлено 9 %, с нормальным уровнем – 50 %, низкий уровень имеет 41 %. В коррекции нуждается половина группы.

При повышенном уровне агрессивности у подростков наиболее выделяется физическая и вербальная агрессия и наименее - негативизм.

Следовательно, мы можем констатировать, что основными видами агрессии учащихся 1 курса являются обида и подозрительность. Таким образом, помогая подростку освободиться от подобных чувств, можно снизить общий уровень агрессии.

Подростковый период является очень ответственным и своеобразным «критическим» периодом развития организма, который зачастую определяет всю их дальнейшую жизнь. Основным лейтмотивом развития в подростковом возрасте является становление нового, еще достаточно неустойчивого самосознания, изменение Я-концепции, попытки понять себя и свои возможности. Агрессия в подростковом возрасте является следствием влияния разнообразных негативных факторов. Среди них можно отметить наследственность, среду (социальную, биогенную, абиогенную), воспитание (вернее многие виды направленного воздействия на формирование личности). Агрессия также может быть обусловлена типичными для подростков формами поведения, основанными на реакциях имитации, подражания, заражения.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ**

М.А. Сергеева, г. Астрахань

## **SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ACTIVITY OF THE ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGIST IN HIGH SCHOOL**

M.A. Sergeeva, Astrakhan

Организационная психология – это прикладная наука, где решающее значение имеет практика. Традиционно основные функции организационной психологии, а фактически – психологии труда – выполняли психологи, кадровики, работающие на предприятии. Постоянное совершенствование, изменение трудовых процессов есть их обязанность, с другой стороны, сбор информации о трудовых процессах позволяет развивать теоретическую базу психологии труда. Предметом наблюдений и исследования организационной психологии являются поведение людей в организации, психические феномены. Однако современные условия труда предъявили более высокие требования как к работнику, так и ко всем специалистам, кто с ним работает – преподаватели, специалисты служб сопровождения, кадровикам и др. Поэтому была создана необходимость в построении организационной психологии и введении должности психолога в организации.

Должность психолога в организации предоставляется лицам, имеющим высшее специальное образование. Приоритетом пользуются опытные работники, имеющие стаж работы не менее трех лет. Специфика деятельности психолога подразумевает ответственное отношение к своим обязанностям и наличие необходимых для данной работы соответствующих личностных качеств. Наличие должности психолога говорит о развитом, современном предприятии, ориентированном на введение новшеств, заботе о сотрудниках, ориентации на современные методы работы, адекватном восприятии рынка труда.

Для того, чтобы деятельность психолога была эффективной и оправданной, ему необходимы не только теоретические знания и умения в данной области, но и опыт, объективность, умения анализировать проблемные зоны и правильно давать им определение и суметь решить все возникшие проблемы, связанные с областью психологии труда. Профессиональные умения, необходимые для эффективной деятельности организационного психолога, охватывают обширный спектр его действий по выполнению профессиональных функций и обязанностей. Ему необходимо уметь объективно всесторонне анализировать условия и факторы, цели и задачи труда и жизни работника. К должностным обязанностям организационного психолога можно отнести:

- изучение человеческого фактора в трудовой деятельности предприятия;
- поиск и отбор персонала;
- разработку инструмента отбора – тестов, анкет, интервью и прочее;
- мониторинг умений работников;
- помощь в организации труда и рабочего места сотрудников;
- участие в разработке дизайна продукции;
- разработку брэнда компании;
- рекламу продукции организации;
- проведение маркетинговых исследований рынка, на который поступает продукция организации.

Деятельность психолога направлена на достижение максимальной эффективности труда работников, качества, удобства и внешней привлекательности продукции компании и достижение того, чтобы организация было узнаваема и уважаема на рынке.

Одной из важных задач в организационной психологии является разработка, обоснование и применение системы профессионального психологического отбора персонала. Оценка профессионализма того или иного кандидата на вакантную должность или уже работающего сотрудника и определение профпригодности – вот на что в основном направлен профотбор. Исследования в этой области ведутся уже более сотни лет, и они принесли положительные результаты. Было установлено, что индивидуальные психологические, физиологические особенности, профессиональная подготовка, другие характеристики связаны с показателями производительности и безопасности труда.

Г. Мюнстенберг внедрил профессиональный отбор и внес огромный вклад в его популяризацию. Нельзя сказать, что именно Г. Мюнстенберг стал основателем профотбора, так как многие психологи занимались им и до него. Но именно им было доказано преимущество научного экспериментально-психологического подхода при выявлении профессионализма у сотрудников по сравнению с интуитивными или житейскими представлениями. Последователи Г. Мюнстенберга использовали во время проведения профотбора несколько иные методы, а именно: изучали профотбор при помощи методов дифференциальной психологии, при этом исследовались лишь некоторые функции, к примеру, память, внимание. Также активно использовались исследования нервно-психического напряжения в процессе трудовой деятельности и ставились эксперименты, позволяющие изучить кандидата и пр.

Возникновение профотбора значительно сократило время работодателей на некомпетентных сотрудников, так как позволяло преодолевать несоответствие кандидата и должности, профессии, а также метод профотбора помог добиться высоких результатов в эффективности трудовой деятельности, при этом достигалась максимальная удовлетворенность работником при выполнении трудовой деятельности.

В этой связи представляется необходимым дать определение профотбору. Под профотбором понимается комплекс мероприятий, который направлен на определенного человека для выявления его здоровья, психологических и физических особенностей, уровня его образования и степени обучаемости.



При «обследовании» человека в профотбор включаются не только анализ его профессионализма, но и медицинские, физиологические и психические аспекты.

Психологический профотбор можно назвать специализированной процедурой, позволяющей определить степень развития совокупности психологических качеств личности. Правильный подход при профотборе позволяет во многом сократить финансовые издержки и текучесть кадров, что является немаловажным.

Одним из аспектов работы организационного психолога является отбор персонала.

Принципы отбора персонала подразделяются:

- способы рекрутинга;
- объявления в Интернете, газетах – наиболее эффективный в современных условиях способ набора персонала;
- рекомендации уже работающих в организации знакомых, родных;
- направление службы занятости;
- встречи со студентами-выпускниками нужной специальности;
- предложения о переходе на работу работникам других организаций.

Личностные качества специалиста по отбору кадров имеют решающее значение, особенно для тех, кто впервые устраивается на работу. Кандидат соглашается или не соглашается в зависимости от поведения, доброжелательности, умения слушать и предоставления полной информации о компании психологом-кадровиком.

Обычно методы отбора кандидатов включают:

- тестирование;
- опрос;
- личное интервью.

Кроме того, учитывается наличие рекомендательных писем, опыта работы, соответствия профилю работы.

Тестирование обычно включает тест СМИЛ (стандартизированный многофакторный метод исследования личности), цветовой тест Люшера, тест на уровень тревожности и некоторые другие тесты.

Тестирование призвано выявить некоторые личностные особенности кандидата на соответствие профессиональным требованиям. Опрос направлен на выявление биографических данных кандидата, опыта работы и особенностей поведения на предыдущем месте работы, причин увольнения и т. д. Личное интервью позволяет составить определенное впечатление о кандидате.

Организационный психолог совместно с администрацией формирует кадровую политику. Кадровая политика должна быть направлена на усиление стимулирующей роли оплаты труда, создание современных методов и технологий отбора персонала, разработку программ развития персонала, разработку социальной программы и многое другое.

Кадровая политика не должна быть дискриминационной. Дискриминация – ущемление интересов сотрудника по каким-либо признакам. Факторы дискриминации: 1) пол – женский труд обычно менее оплачиваем, и женщин, особенно молодого возраста, обычно неохотно принимают на работу из-за возможного рождения ребенка и ухода в декретный отпуск; 2) возраст – работодатели склонны предоставлять рабочие места людям от 25 до 45 лет, люди старшего или младшего возраста обычно с трудом находят работу, поскольку либо не имеют опыта, либо считаются неперспективными (старыми) работниками в силу того, что возможен скорый уход на пенсию, частые отсутствия из-за болезней и т. д.; 3) национальность (раса); 4) место проживания и прописка; 5) состояние здоровья – негативные установки по отношению к людям, имеющим проблемы со здоровьем и в силу этого выполняющим рабочие обязанности не в полную силу; 6) сексуальная ориентация; 7) внешние данные; 8) религиозные воззрения.

Рассмотренные обязанности организационного психолога не противоречат функциям психологической службы вуза. Более того, организационный психолог в вузе может не только работать со студентами, но и со всей организацией вуза по формированию организационной культуры вуза как целостного организма.

Тогда психологическая служба вуза будет пониматься как структурное подразделение организации, использующее психологические методы в работе, на основе которых осуществляется прием на учебу и работу, планирование стратегии и тактики организации, прогнозируется дальнейшее развитие как выпускников, так и преподавателей и работников вуза и всего вуза.. В штат службы входят специалисты в области психологии организаций, психологии труда и

психологии той сферы, в которой осуществляет свою деятельность организация. Организационный психолог следит не только за жизнедеятельностью вуза, но и учитывает факторы, влияющие на трудовую активность студентов и профессорско-преподавательского состава, и стремится снизить их негативное воздействие и повысить положительное. С этой целью вуз создает собственную инфраструктуру, которая включает медицинское обслуживание, культурные и досуговые программы, предоставление туристических баз отдыха для работника и его семьи, что позволяет стимулировать сотрудников, формировать привязанность к вузу.

В качестве основных направлений деятельности организационного психолога вуза можно предложить следующие:

- работа с профессорско-преподавательским составом;
- работа со студентами, магистрантами, аспирантами и докторантами;
- работа с коллективом вуза как целостной организацией.

В качестве методов и форм работы организационного психолога в вузе можно предложить как традиционные, так и новые, вошедшие в организационную психологию в конце XX в.- начале XXI в.

К традиционным методам относятся: экспериментальные (естественный и лабораторный) и неэкспериментальные (наблюдение – внешнее и внутреннее; в том числе «фотография» рабочего дня, хронометраж, самонаблюдение и анализ результатов трудовой деятельности; опросный метод (анкетирование); метод экспертных оценок; метод анамнеза; метод тестирования).

К новым формам работы организационного психолога в вузе можно отнести тьюторинг и коучинг.

Термин «тьютор» получил широкое распространение в профессиональном языке в России лишь в начале XXI в. В основном, это произошло за счет развития дистанционного обучения, что несколько ограничило потенциальное значение термина. Как и многие заимствованные слова, «тьютор», подразумевает отличающееся значение от дословного перевода (наставник, воспитатель). Это отличие обуславливается конкретно применяемой технологией обучения, соответствующим функциональным значением и объективными потребностями рынков, вызвавшими появление новых технологий обучения. Таким образом, мы можем определить тьютора как психолога-консультанта по вопросам личностно-профессионального развития специалистов как уже работающих, так и формирующихся.

В круг деятельности тьютора входит: индивидуальное собеседование со студентами, магистрантами, аспирантами, докторантами и профессорско-преподавательским составом, абитуриентами, выяснение их предпочтений и склонностей; выяснение их затруднений, психологическая поддержка; оперативное выяснение и разрешение всех спорных моментов, возникших в ходе учебного процесса.

Можно выделить следующие качества хороших тьюторов: отличное знание предмета, хорошие общие навыки общения; хорошие коммуникативные и социальные навыки; организованность, гибкость, терпение; способность мотивировать/воодушевлять; приверженность студентам, магистрантам, аспирантам, докторантам и профессорско-преподавательскому составу, абитуриентам.

Коучинг — метод непосредственного обучения менее опытного сотрудника более опытным в процессе работы; форма индивидуального наставничества, консультирования. Истоки коучинга лежат в спортивном тренерстве, позитивной, когнитивной и организационной психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного развития человека. В нашем исследовании роль коуча выполняет организационный психолог. Что такое коучинг? Данный термин был введен в бизнес-менеджмент в начале 90-х годов английским бизнесменом и консультантом сэром Джоном Уитмором, и дословно на русский язык его можно перевести как «наставлять, подготавливать, тренировать». Но на самом деле это понятие включает в себя нечто большее и существенное. Это учение, возникшее на стыке психологии, менеджмента, философии, логики и жизненного опыта. Это процесс, направленный на достижение целей в различных областях жизни. Спрос на услуги коучей в развитых странах (США, Канада, Великобритания, Франция) непрерывно растет. Это связано с его высокой эффективностью и абсолютной универсальностью. Сегодня это учение успешно применяется во всех сферах жизни и бизнеса.

В бизнесе данное учение эффективно используется для: развития компании; определения стратегии компании; выработки плана развития; создания команды; мотивации персонала; подготовки и обучения персонала; устранения конфликтов в коллективе; при подборе персонала и проведении ассесмента и др.

Значительные позиции в сфере коучинговых услуг занимает тренинг «первых лиц». Поскольку именно руководителям компании приходится принимать решения и нести за них всю ответственность, именно от их решений зависит судьба компании и сотрудников - у них, зачастую, нет права на ошибку. Во время сессии открывается возможность: посмотреть на ситуацию со всех сторон и оценить ее в целом; сгенерировать несколько разных способов решения проблемы; проанализировать их и принять наилучшее решение; составить план действий. В личной жизни используется для решения любых вопросов: в воспитании детей; для разрешения семейных конфликтов; при налаживании взаимоотношений с друзьями и коллегами; для избавления от вредных привычек – курения, алкогольной и пищевой зависимости.

Также его с успехом применяется для: поиска работы; определения специализации; продвижения по карьерной лестнице. Основная задача - не научить чему-либо, а стимулировать самообучение, чтобы в процессе деятельности человек смог сам находить и получать необходимые знания.

Таким образом, введение в психологическую службу вуза организационного психолога позволит развивать вуз как единую организацию, добиваться эффективности в его работе, но также и оптимизировать процесс личностно-профессионального развития студентов, магистров, аспирантов, докторантов и профессорско-преподавательского состава.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФИЛАКТИКА КАРЬЕРНЫХ КРИЗИСОВ В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПСИХОЛОГА ВУЗА**

М.А. Сергеева, г.Астрахань, И.В. Москаленко, г. Москва

## **PREVENTIVE MAINTENANCE OF CAREER CRISES IN WORK OF THE ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGIST OF HIGH SCHOOL**

M.A. Sergeeva, Asrakhan; I.V. Moskalenko, Moscow

Понятие «карьера» в научно-публицистической литературе имеет большую историю. Его истинное содержание изменялось и обогащалось вместе с развитием общества.

Многообразность категории «карьерф» проявляется в том, что карьера выступает объектом исследований различных научных направлений и школ. Ее изучают социологи (Н.И. Дряхлов, А.И. Кравченко, А.И. Турчинов, Е.А. Охотский, В.И. Добреньков, В.В. Щербин), политологи (Р.Г. Григорян, А.В. Гришин, Г.И. Демин), специалисты в области экономики, труда и менеджмента (В.В. Гончаров, В.И. Курбатов, И.М. Слепенков) и др.

В акмеологии констатируется, что профессиональная карьера необходимым образом сопровождается личностно-профессиональным развитием, а данное развитие есть предпосылка движения. Высокий профессионализм выступает в качестве важной детерминанты успешного профессионального и личностного развития, сопряженного с эффективным карьерным продвижением.

В акмеологии наиболее емким является определение карьеры как непрерывного процесса успешного «профессионального продвижения, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим (в таком толковании карьера близка к траектории движения данного человека к вершинам «акме» профессионализма)» (А.А. Деркач, О.В. Москаленко). При таком понимании карьеры профессиональное становление работника, реализация его профессионально-личностного потенциала представляет собой процесс сознательного осуществления профессионального и должностного продвижения, в результате которого появляется достигнутый статус в социопрофессиональной среде, гарантирующий приемлемый способ профессионального самоутверждения, определенный уровень и качество жизни (доход). Такого понимания карьеры мы и будем придерживаться.

В психологической и социологической литературе встречается целый спектр типологий карьеры (более 100 классификаций). Приведем интересные с точки зрения нашего исследования.

По сферам деятельности выделяют образовательный, трудовой, политический, научный и другие типы карьеры. Такой подход никак не учитывает выросший особенно за последнее время

динамизм в смене видов и даже сфер и направлений деятельности участниками и субъектами рынка труда.

По характеру динамики:

- обычная карьера (профессиональное развитие с прохождением всех основных этапов профессиональной жизни: выбор профессии, этапы разведки и апробирования своих сил в разных сферах, период овладения профессией, упрочения в ней, этап сохранения и повышения квалификации, спад и т.д.);

- стабильная карьера (прямое продвижение от профессионального обучения к единственному постоянному типу работы);

- нестабильная карьера (после этапов проб и упрочения следуют новые пробы, которые могут быть как вынужденными (в случае потери работы, работоспособности), так и добровольными (смена интересов) или быть вызванными переопределением профессий без интереса и приложения усилий);

- комбинированная карьера (смена коротких периодов стабильной профессиональной жизни и занятости этапами вынужденной безработицы или переменой профессии, профессиональной переориентацией);

Исходя из критерия занятости и безработицы можно выделить карьеру:

- стабильную, когда человек бывает занят полный рабочий день в той профессии, для которой он был обучен или приобрел необходимые знания, умения и навыки;

- нестабильную, включающую в себя тех, кто работал, но поменял род занятий или работал не по специальности (наличие переходов с одной работы на другую);

- прекращенную или прекращающуюся, свойственную тем, кто часто был без работы, у кого периоды занятости сменялись периодами безработицы.

Кроме того, А.И. Турчинов приводит классификацию карьеры по различным основаниям: по возможности осуществления, времени осуществления, по характеру карьерной стратегии. Так, например, по возможности осуществления должностную карьеру можно разделить на потенциальную и реальную. Потенциальная (индивидуально планируемая, возможная) карьера – это лично выстраиваемый человеком трудовой и жизненный путь на основе его планов, потребностей, способностей, целей. Это карьера – мечта, карьера – желание. Она может существенным образом влиять на поступки, поведение человека, может быть реализована полностью, частично или вовсе не реализована. Реальная (реализованная, достигнутая) карьера – это то, что человеку удалось реализовать на протяжении определенного времени, в определенном виде деятельности, в конкретной организации. Проведенные социологические исследования подтверждают, что даже к пенсионному возрасту, к закату и должностной, и профессиональной карьеры, лишь каждый пятый государственный служащий считает, что он достиг своей цели в должностном росте.

Д.Б. Волосевич показал, что в профессиональной карьере государственных служащих имеют место критические (переходные) этапы ее развертывания, а именно кризис начала карьеры и кризис ее середины, которые соответствуют по временным границам карьерному распорядку в других организационных структурах и критическим этапам онтогенеза. Показано, что основное противоречие субъективной оценки кризисных явлений карьеры государственными служащими заключается в недостаточной степени значимости отмежевания от опыта прежних карьерных ролей, при четком осознании значимости и содержания мер для дальнейшего профессионального роста. Проведен анализ гендерных различий возрастной динамики интенсивности суммарного уровня воздействия карьерных стрессоров; разочарование карьерой начинает неуклонно расти значительно раньше в женской части выборки (31-35 лет), чем в мужской (41-45 лет); уровень карьерного стресса совпадает в точке начала критического этапа середины карьеры / середины жизни (36-40 лет), но для мужской части выборки это самый высокий показатель интенсивности карьерных стрессоров пика карьеры, а для женщин это повторение уже пережитого уровня интенсивности карьерных стрессоров (26-30 лет). Поэтому можно дифференцировать индивидуальные стратегии карьеры личности и по этому основанию - «кризис начала карьеры» и «кризис середины карьеры».

В приведенных типологиях карьеры авторы предполагают, что возможны не только периоды роста карьеры, но и ее стагнации и прекращения. Это должно быть использовано в работе организационного психолога по подготовке студентов, магистров и аспирантов к будущему карьерному развитию.

Более того, акмеологические исследования карьеры личности, выполненные под руководством О.В. Москаленко, предполагают выход из ситуации стагнации и прекращения карьерного роста. Так, например, на основе результатов исследования учета особенностей профессиональной деятельности государственных служащих А.Р. Килба, О.В. Москаленко выявили пять групп стратегий карьерного развития, каждая из которых характеризуется акмеологическими особенностями: эмоционально-психологическая, властная, профессиональная, монетарная, конструктивная. Эти карьерные стратегии не обязательно связаны с предыдущей профессиональной деятельностью и предполагают развитие личности в других непрофессиональных областях.

Эта идея легла в основу исследования Т.А. Смактиной, О.В. Москаленко, которые изучили критерии и показатели развития профессионального самосознания в структуре индивидуальных стратегий карьерного развития государственных служащих.

О.В. Москаленко, взяв за основу субъектогенез карьеры, построила следующую типологию индивидуальных стратегий карьеры личности:

- «несубъект своей карьеры» – это тип индивидуальной стратегии карьеры личности, который можно охарактеризовать как неосознание человеком целей, мотивов и планов карьеры, непринятие человеком на себя ответственности за непредреженный заранее исход своих действий, не проявляет себя как субъект, не выступает субъектом своего личностно-профессионального развития и построения акме-траектории карьерного развития; не может и не использует имеющиеся развивающие акмеологические технологии;

- «субъект своей карьеры на внешне-имиджевом уровне» – это тип индивидуальной стратегии карьеры личности, который можно описать как ориентацию на внешние атрибуты карьерного роста, в том числе имидж, невербальные и вербальные средства общения, демонстративные формы поведения (крик на подчиненных, грубое отношение к членам коллектива и семьи и др.), чрезмерное увлечение религией, политикой или модой и др.; таким специалистам характерно неструктурированность компонентов профессионального самосознания; подражание преуспевшим руководителям, часто вышестоящим, в аналогичных ситуациях, имитация их действий; незаинтересованность в общении с коллегами; спонтанность и непоследовательность в принятии решения, низкая прогностичность; отношения в профессиональном социуме строятся с применением старых шаблонных способов управления;

- «неакме-ориентированный субъект своей карьеры», который может быть ориентирован на социально-профессиональный аспект карьеры более, чем на развитие своей собственной личности; им характерен интерес к индивидуальной стратегии карьеры через профессию и отношение к социуму (как ко всему обществу, так и к коллективу), у них может быть устойчивый и осознанный способ решения профессиональных задач, включающий в себя развитые до достаточно высокого уровня мыслительные операции; реальное достижение высоких профессиональных результатов, в том числе с гибким варьированием, комбинацией задач и средств профессиональной деятельности в условиях социальной нестабильности; универсальность в профессиональной деятельности и владение несколькими специальностями внутри профессии; соизмерение задач достижений в профессиональной деятельности и сохранения личности профессионала; они владеют выработкой новых способов управления профессиональным социумом; систематическим творческим подходом к решению и анализу профессиональных задач; постоянным поиском и выявлением оригинальных и нестандартных методов решения профессиональных задач; хорошо владеют грамотной профессиональной речью, умеют вести профессиональный диалог, заинтересованы в общении с коллегами и подчиненными; для них характерна продуманность диалогов, умение слушать и вести диалог, низкая эмоциональность и конструктивность, в своей работе они предпочитали новые методы деятельности;

- «акме-ориентированный субъект своей карьеры», который может быть ориентирован на творчески-преобразующий аспект карьеры, то есть творческое преобразование своей личности; это может быть как профессиональное творчество, так и в различных областях жизнедеятельности - виды искусства, техническое и др.; эффективную реализацию индивидуальных познавательных интеллектуальных возможностей личности в творческой деятельности обуславливают сложные темпераментально-характерологические качества в структуре личности – сильное Я, понимаемое как сложная личностная характеристика, возникающая в контактах с людьми и в деятельности, описывающая эмоционально зрелую личность, устойчивую к действию фрустрации, доверяющую себе и независимую в суждениях и поведении. Перечисленные качества способствуют сохранению направленности личности на творчество; склонность к рефлексии (к размышлениям, к

самостоятельному анализу ситуаций и проблем), позволяющая быть открытым по отношению к источникам информации, потенциально пригодным для реализации поставленной цели или для решения трудных проблем; эмоциональная и эстетическая восприимчивость, являющаяся условием неповторимого способа переживания творчества, самого себя, восприятия мира, эстетического отношения к действительности и ощущения творческой связи с другим человеком. В результате специалист, достигающий творческого успеха (роста карьеры), не только развивается и создает новые и социально значимые ценности, но и самореализуется и самовыражается в творчестве и в своей профессиональной деятельности, в своем карьерном росте. При этом выделены два вида стремления к самовыражению: стремление к совершенству (росту профессионализма, компетентности, достижению все новых высот творчества), и стремление к достижению превосходства как специалиста над другими людьми (желание доказать свою большую значимость по сравнению с окружающими, ориентация прежде всего на признание окружающих, жажда славы, что мешает сосредоточиться на процессе творчества); может порождать стремление к риску;

• «акмеологический субъект своей карьеры» – если личность обладает данным типом индивидуальной стратегии карьеры личности, то ее можно охарактеризовать как субъектом своего личностно-профессионального развития и построения акме-траектории карьерного развития; активно, сознательно и эффективно использует имеющиеся развивающие акмеологические технологии карьерного развития. При этом личность добивается высоких результатов в карьерном развитии.

В ней мы видим отсутствие четкой связи между одной какой-либо профессиональной деятельностью и процессами карьерного развития, самореализации и саморазвития личности, субъекта. При этом, мы не исключаем варианта, когда человек, выбрав сферу деятельности в начале профессионального пути, выстраивает успешную карьерную траекторию и полностью самореализуется в ней.

Таким образом, акмеологический подход к карьерному развитию личности предполагает не только успешный вариант развития карьеры специалиста, но и негативный план развития. Если мы сможем внедрить в практику подготовки студентов, магистров и аспирантов к будущему карьерному развитию, то мы сможем помочь будущим специалистам поиску выхода из негативного «сценария» развития карьеры, профилактике и преодолению карьерных кризисов. В этом мы видим главную практическую цель нашего исследования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОКАЗАТЕЛИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МАЛОЙ ГРУППЫ**

А.В.Сидоренков, И.И. Сидоренкова, г. Ростов-на-Дону

## **INDICATORS OF ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF SMALL GROUP**

A.V.Sidorenkov, I.I. Sidorenkova, Rostov-On-Don

Развитие группы часто рассматривается как смена состояний, связанная с качественными изменениями, предполагающими повышение или снижение сложности, усиления соответствия или несоответствия установленным стандартам жизнедеятельности.

### **1. Сложность и развитие группы**

В методологии науки обсуждается вопрос о том, что понимать под сложным. В традиционном системном подходе под сложным может пониматься количество связей элементов и уровень их разнообразия или степень упорядоченности и организованности системы (М.И. Сетров). Помимо проблемы общего понимания сложности, возникают более конкретные проблемы: усложнение системы и ее надежность (А.Н. Яблонский), степень сложности системы и степень ее упорядоченности и организованности (М.И. Сетров), критерии усложнения системы (В.П. Бранский). Согласно диалектическому воззрению, развитие объекта предполагает упразднение старого качества в целом, возникновение нового явления и «удержание положительного» (Ю.А. Харин). Эти три компонента определяют, с одной стороны,

преимущество в развитии системы, а, с другой, моменты ее разрушения. В синергетике сложность рассматривается с точки зрения не строения системы, а процессов ее самоорганизации (И. Пригожин, М.С. Каган). Внимание фокусируется на множественности путей движения и спонтанности образования макроструктур. Во всех методологических сценариях признается, что переход от одного качественного состояния к другому осуществляется скачкообразно, что связано с доминированием неустойчивости и высокой скоростью процесса изменения.

Специалисты в области малых групп могут опираться на тот или иной методологический подход. Так, в микрогрупповой теории общим показателем сложности группы как системы являются особенности социально-психологической структуры, т.е. неформальных подгрупп (подсистемы) и не включенных в них членов (элементы), связей между ними, между ними и группой (система) (А.В. Сидоренков). В этом ракурсе сложность группы определяется несколькими переменными: а) количеством подгрупп; б) мерой связей между подгруппами, между подгруппами и не включенными в них членами, между подгруппами и группой в целом; в) мерой реализацией функций подгрупп по отношению к группе. Чем больше подгрупп и сильнее выражены связи между ними (интегративного или дезинтегративного содержания), чем сильнее подгруппы выполняют функции по отношению к группе, тем сложнее организация последней. Сложность процессов саморазвития группы зависит от разнообразия противоречий и оснований их возникновения на разных уровнях (индивид, подгруппа, группа) и в различных сферах (общение, совместная деятельность) групповой активности, а также от протекания связанных с ними процессов интеграции и дезинтеграции.

В теории деятельностного опосредствования межличностных отношений одним из критериев оценки уровня развития группы является опосредованность межличностных отношений совместной деятельностью (А.В. Петровский). Он одновременно отражает сложность группы: чем выше степень опосредованности отношений, тем сложнее группа. Однако группы выполняют совместную деятельность с разной формой организации (например, совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая), которая определяется спецификой деятельности и задается извне, а потому опосредованность отношений определяется способом организации деятельности и является не столько критерием, сколько фактором развития группы.

В теориях малой группы синергетического толка сложность связывается с наличием в группе нескольких уровней активности и действием на нее множества факторов, которые нелинейно связаны между собой, а также с резкими, часто многовариативными и непредсказуемыми изменениями. Например, в теории сложных систем группа понимается как иерархически организованная от более локальных к более глобальным уровням (Х. Арров, Дж. Мак-Граф, Дж. Бердахл). В ней выделены следующие ключевые положения:

- взаимодействие между членами группы должно вызывать глобальные паттерны поведения, которые не могут быть выделены из изучения поведения отдельных членов;
- различные связи группы со средой, в которой протекает ее жизнедеятельность, оказывают влияние на различные характеристики паттернов;
- группы могут иногда «перескакивать» от одного паттерна к другому в ответ на изменение условий жизнедеятельности.

В отечественной социальной психологии организованность как показатель сложности группы раскрывается через ее способность:

- а) следовать организационным и управленческим воздействиям, т.е. как исполнительность относительно предписаний и требований, задаваемых руководством организации (А.Л. Журавлев);
- б) самоизменяться, т.е. самостоятельно гибко перестраиваться в неопределенных или изменяющихся условиях при сохранении своей целостности, сочетать разнообразие мнений и форм поведения ее членов с единством действий, направленного на достижение общей цели (А.С. Чернышев, А.С. Крикунов).

Самоорганизованность является внутренним системообразующим фактором отношений и взаимодействия. Она выполняет такие функции как стабилизирующая (обеспечение единства мнений и действий членов группы, противостояния группы различным внешним и внутренним возмущающим воздействиям) и развивающая (обеспечение развития группы в целом и отдельных ее членов).

Организованность групповой деятельности может оцениваться по следующим критериям:

- способность группы самостоятельно планировать деятельность по достижению общих целей и распределять работу среди своих членов;

- умение группы перестраивать систему операциональных связей в соответствии с новыми условиями и задачами деятельности;
- эффективный контроль и регулирование действий членов группы в соответствии с общей целью;
- умение группы в короткие сроки всесторонне анализировать ситуацию и результаты совместной работы;
- высокая ответственность членов группы при выполнении своих задач.

Свойство самоорганизованности является отличительной чертой сформированных команд, особенно самоуправляемых (автономных) рабочих групп. Команда на производстве – это разновидность малой группы, для которой характерна совместно-взаимодействующая форма организации деятельности, широкие полномочия и взаимозаменяемость/взаимодополняемость ее членов. Команды, в отличие от многих малых групп (например, отделов), характеризуются: а) повышенной организованностью, гибкостью и более быстрым реагированием на изменение ситуации; б) более активным включением работников в производственный процесс и их участием в принятии решений; в) демократизацией организационной атмосферы (С.П. Роббинз). Команды обладают большей автономией и саморегуляцией, по сравнению с обычными группами, что позволяет выходить за пределы традиционной структуры производственных процессов с детальной конкретизацией поведения исполнителей и аппаратом внешнего контроля. Введение групповой автономии дает возможность существенно упрощать иерархическую структуру руководства организации в целом. Таким образом, командный способ организации работы рассчитан на максимально эффективное использование возможностей работников, повышение продуктивности совместной деятельности и, в конечном счете, конкурентноспособности компании (фирмы).

## 2. Соответствие стандартам и развитие группы

В качестве ключевых стандартов, определяющих уровень развития группы, рассматривают ее социальную направленность (просоциальная-асоциальная-антисоциальная) и эффективность (высокая-низкая).

Первый стандарт отмечается в отечественной литературе советского периода. Однако он является дискуссионным: большинство институализированных групп выполняют социально значимые виды деятельности, а значит, не могут быть хорошо дифференцированы по этому стандарту.

Большинство исследований, посвященных проблеме эффективности производственных групп, носит концептуально-экспериментальный и прикладной характер. Их можно разделить на те, которые ориентированы на разработку модели групповой эффективности, выделение критериев эффективности и те, которые фокусируются на изучении конкретных факторов (переменных, условий) эффективности.

Так, Д. Креч и др. выделили иерархическую структуру переменных групповой эффективности:

- независимые переменные: количественные и структурные характеристики группы (численный состав, коммуникативная сеть, композиция, иерархия статусов), факторы окружающей среды (условия работы, функциональное место группы в организации, взаимосвязь с другими группами), особенности групповой задачи (тип, степень сложности, условия решения);
- промежуточные переменные: лидерство, мотивация, распределение ролей, межличностные отношения;
- зависимые переменные: продуктивность деятельности и удовлетворенность от принадлежности к группе.

Независимые и промежуточные переменные фактически являются факторами, обуславливающими эффективность, а зависимые переменные – это, собственно, критерии эффективности.

Дж. Хакмен предлагает принимать во внимание три аспекта групповой эффективности:

- реальная производительность – степень, в которой продукция группы соответствует стандартам ее производства или использования;
- способность работать взаимозависимо – степень, в которой члены группы способны работать вместе в будущем;
- развитие и благополучие членов группы – степень, в которой опыт пребывания в группе обеспечивает индивидам персональное обучение или развитие.



Эти аспекты следует рассматривать, скорее, как критерии эффективности. Первый связан с экономической, а два других – с социально-психологической эффективностью.

В отечественной социальной психологии советского периода предлагалось оценивать эффективность группы не только по продуктивности ее работы и удовлетворенности ее членов, но и по сверхнормативной активности, воспитательному воздействию группы на своих членов, соблюдению норм общественной морали и др. (Немов, 1979).

С точки зрения микрогрупповой теории, групповая эффективность – многомерный конструкт, включающий в себя два аспекта (потенциальная и реальная) и два вида (предметно-деятельностная и социально-психологическая) эффективности, которые связаны между собой (А.В. Сидоренков).

Предметно-деятельностная эффективность имеет место, как правило, в институализированных группах и может быть экономической или социальной, что зависит от целевой функции группы (например, создание продукции, оказание услуг или обучение населения, поддержание общественного порядка). Социально-психологическая эффективность проявляется в сфере межличностных отношений, как непосредственных, так и опосредованных совместной деятельностью.

Потенциальная эффективность представляет собой совокупность возможностей (внутренних условий) группы, которые в сочетании с внешними условиями и особенностями организации деятельности обуславливают реальную эффективность ее как субъекта.

Потенциальная предметно-деятельностная эффективность включает три блока характеристик группы:

- формально-количественные и структурные характеристики: численность, композиция, формальная коммуникативная сеть, формальная статусно-ролевая структура;
- социально-психологические характеристики: предметно-деятельностная сплоченность, сработанность, деятельностно-совладающее доверие, норма продуктивности, мотивы объединения, противоречия, вклад руководителя и членов группы в совместную работу;
- производственно-организационные ресурсы: организация совместной деятельности, материально-техническое оснащение, полномочия, взаимозаменяемость/взаимодополняемость и квалификация членов группы, стиль управления и неформальное лидерство руководителя.

Потенциальная социально-психологическая эффективность также включает три блока характеристик группы:

- формально-количественные и структурные характеристики: численность, композиция, неформальная статусно-ролевая структура;
- социально-психологические характеристики: социально-психологическая сплоченность, конфиденциально-охранительное доверие, открытость группы, мотивы объединения, противоречия (межличностные, индивидуально-групповые и статусные);
- организационно-коммуникативные ресурсы: опыт группового общения, социально-психологические знания, коммуникативные качества и стиль межличностного поведения членов группы и руководителя.

Актуальность тех или иных составляющих потенциальной эффективности группы определяется формой организации и задачами совместной деятельности, политикой и приоритетами руководства. Например, предметно-деятельностная сплоченность оказывает существенное влияние на продуктивность деятельности группы, во-первых, при совместно-взаимодействующей форме организации деятельности, а, во-вторых, в сочетании с неформальной нормой продуктивности, принятой в группе.

Реальная эффективность – достижение группой заданного уровня выполнения целевой функции и построения социальной активности.

Показатели реальной экономической и социальной эффективности группы могут быть: а) объективными (например, количество и качество произведенной работы, соотношение результата и затрат деятельности); б) субъективными (экспертная оценка руководителем успешности выполнения группой плана, задач, конкретного проекта или целесообразного использования ресурсов).

В качестве критериев реальной социально-психологической эффективности выступают: а) удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности по достижению основных задач; б) психологический комфорт членов в группе; в) содействие группы личностному и

профессиональному развитию своих членов; г) открытость группы внешнему социальному контексту.

Относительно конкретной группы какие-то компоненты реальной эффективности могут быть не востребованы со стороны руководства, а некоторые показатели – не доступны объективной оценке.

Таким образом, о развитии группы можно судить: а) по ее потенциалу (в частности, сплоченности, доверию, норме продуктивности); б) по ее реальной эффективности (предметно-деятельностной и социально-психологической).

В целом можно отметить, что увеличение сложности и/или эффективности группы свидетельствует о ее прогрессивном развитии, а снижение – о регрессивном развитии.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ГРУППЫ**

А.В. Сидоренков, Н.Ю. Ульянова, г. Ростов-на-Дону

## **EFFECTIVENESS AS AN INDICATOR OF THE DEVELOPMENT OF THE WORK GROUP**

A.V. Sidorenkov, N.Yu. Ulyanova, Rostov-On-Don

Объектом акмеологического исследования выступают не только индивидуальные, но и коллективные субъекты – малые группы (производственные, учебные, спортивные и др.). В последнем случае исследователей интересуют такие вопросы, как факторы, источники, механизмы достижения высшей ступени развития и реализации основных социальных функций, развивающие и саморазвивающие методы, моделирование и прогнозирование развития совместной деятельности и др.

Одна из важных проблем касается показателей акмеологического развития группы как коллективного субъекта, среди которых можно выделить социальную направленность, самоорганизацию, эффективность и др.

Эффективность является сложным и переменным социальным явлением, которое связано, с одной стороны, с результатами предметной совместной деятельности, а с другой – с общением внутри группы. Результативность деятельности коллективного субъекта не может быть сведена к сумме индивидуальных результатов активности ее членов, она представляет собой следствие объединения их усилий, опосредована внутригрупповыми социально-психологическими процессами и феноменами, например, доверием, сплоченностью. Высокая переменность эффективности определяется динамичностью внутригрупповых процессов и изменчивостью внешних по отношению к группе условий жизнедеятельности.

Рассматривая эффективность группы как один из ключевых показателей ее акмеологического развития, обозначим основные подходы к пониманию данного феномена. Социально-психологические исследования групповой эффективности можно условно разделить на две категории: работы, посвященные выявлению ее критериев и построению концептуальных моделей, и работы, направленные на анализ факторов и условий эффективности. К первой категории относятся: иерархическая модель Д. Креча, Р. Кратчфилда и Э. Бэллчи; трехмерная концепция Дж. Хэкмана; трехфакторная модель Р. Шварца и др. Вторая категория работ (исследования И. Стейнера, Р. Хейсти, Г. Хилла, М. Белбина, Р.С. Немова, Ю.М. Жукова и др.) включает в себя многочисленные исследования внешних и внутренних по отношению к группе феноменов, так или иначе влияющих на успешность ее работы.

В микрогрупповой теории (А.В. Сидоренков) групповая эффективность понимается как многомерный конструкт, включающий в себя два аспекта (потенциальная и реальная) и два вида (предметно-деятельностная и социально-психологическая) эффективности, которые связаны между собой.

Потенциальная эффективность – это совокупность возможностей (внутренних условий) группы, которые в сочетании с внешними условиями и особенностями организации деятельности

обуславливают реальную эффективность этих субъектов. Реальная эффективность представляет собой достижение группой заданного уровня выполнения целевой функции (или конкретных задач) и/или построения социальной активности.

Предметно-деятельностная эффективность (ПДЭ) имеет место, как правило, в институализированных группах и может быть экономической или социальной, что зависит от целевой функции группы. Социально-психологическая эффективность (СПЭ) представляет собой достижение группой заданного уровня построения социальной активности.

Таким образом, данная модель эффективности предполагает наличие четырех компонентов, образованных пересечением двух измерений: потенциальной предметно-деятельностной эффективности, реальной предметно-деятельностной эффективности, потенциальной социально-психологической эффективности, реальной социально-психологической эффективности.

С точки зрения этой многомерной модели эффективности об акмеологическом развитии группы можно судить по ее внутреннему потенциалу (психологическим характеристикам) и социально значимым результатам активности.

Так, к внутреннему потенциалу предметно-деятельностной эффективности, прежде всего, относится предметно-деятельностная сплоченность, сработанность, деятельностно-совладающее доверие, неформальная норма продуктивности, вклад руководителя и членов группы в совместную работу, а к потенциалу социально-психологической эффективности – конфиденциально-охранительное доверие, открытость группы, мотивы объединения. Однако более существенным показателем развития группы является ее реальная предметно-деятельностная и социально-психологическая эффективность. Именно этот аспект эффективности группы представляет наибольший интерес для руководителей и HR-менеджеров в организациях и на предприятиях.

Реальная предметно-деятельностная эффективность группы может быть оценена по объективным и субъективным показателям. Объективные показатели групповой деятельности включают в себя не только количество и качество произведенной работы (в абсолютных и относительных единицах), но и отношение результата деятельности к затраченным ресурсам. Субъективные показатели получаются на основе оценки, которую по ряду критериев дает вышестоящее руководство. К ним относятся выполнение плана или программы работы, успешность решения задач и деятельности в трудных условиях, целесообразное использование материально-технических и кадровых ресурсов и т.д. Выполнение плана задач и деятельность в трудных условиях выделяются как основные показатели предметно-деятельностной эффективности группы.

Реальная социально-психологическая эффективность группы имеет следующие компоненты: удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности по достижению основных задач, психологический комфорт членов в группе, содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов. Они являются субъективными и могут быть определены на основе оценок членов группы.

Для изучения реальной предметно-деятельностной и социально-психологической эффективности было проведено пилотажное исследование 10 малых производственных групп г. Ростова-на-Дону (психолого-педагогический центр, воинское подразделение, туристическая компании и др.), численный состав которых варьировался от 5 до 12 человек, Общее количество испытуемых составило 84 человека, в том числе 10 руководителей обследованных коллективов.

Эмпирические гипотезы:

1) в групповой деятельности проявляются два вида эффективности: предметно-деятельностная и социально-психологическая, которые относительно автономны по отношению друг к другу;

2) предметно-деятельностная эффективность может быть оценена по двум относительно автономным показателям субъективного типа: выполнение плана задач и деятельность в трудных условиях;

3) социально-психологическая эффективность может оцениваться по трем относительно автономным субъективным показателям: удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности по достижению основных задач; психологический комфорт членов в группе; содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов, – имеющим относительно автономное проявление.

Исследование проводилось с помощью разработанных опросников «Методика изучения предметно-деятельностной эффективности группы» и «Методика изучения социально-психологической эффективности группы».

Первый опросник включает две субшкалы: «выполнение плана и решение текущих задач» (ПЗ) и «деятельность в трудных условиях» (ТУ). Его стимульный материал содержит 6 пунктов в виде утверждений – по три пункта на каждую субшкалу. Второй опросник включает три субшкалы: «удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности» (У), «психологический комфорт членов в группе» (К), «содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов» (Р). Как и предыдущий опросник, он содержит 6 пунктов в виде утверждений, но по два пункта на каждую субшкалу. В каждом опроснике на основе субшкал рассчитываются интегральные показатели, соответственно, ПДЭ и СПЭ. Оба опросника созданы на основе порядковой шкалы с биполярным принципом упорядочивания признаков. Оценка выраженности признаков, представленных в пунктах опросников, осуществляется на основе 7-ми балльной шкалы.

С первым опросником работали рядовые члены группы, а со вторым – руководители групп.

Для вторичной обработки результатов использовалась описательная статистика и корреляционный анализ Пирсона.

Так как результативность совместной деятельности связана с особенностями общения членов группы, то и виды эффективности – ПДЭ и СПЭ – являются относительно автономными по отношению друг к другу. В свою очередь критерии внутри каждого вида эффективности связаны между собой, а потому не являются абсолютно независимыми. Для проверки гипотез мы исходили из предположения, что виды и критерии эффективности можно считать относительно самостоятельными, если коэффициенты корреляции между ними попадают в интервал от 0,2 до 0,7 (слабая – средняя корреляция).

Установлено, что коэффициент корреляции:

а) между ПДЭ и СПЭ составил 0,38 ( $p = 0,05$ );

б) между показателями предметно-деятельностной эффективности «ПЗ» и «ТУ» –  $r = 0,87$  ( $p = 0,05$ );

в) между показателями социально-психологической эффективности: «У» и «К» –  $r = 0,47$  ( $p = 0,05$ ), «У» и «Р» –  $r = 0,73$  ( $p = 0,05$ ), «К» и «Р» –  $r = 0,54$  ( $p = 0,05$ ).

Таким образом, подтвердились первая и третья гипотезы исследования. Среднюю корреляцию с тенденцией к низкой между двумя видами эффективности можно объяснить, во-первых, тем, что связь ПДЭ и СПЭ опосредована множеством факторов, например, содержанием деятельности, особенностями межличностных отношений членов группы, а во-вторых, тем, что оценка СПЭ проводилась «изнутри», самими участниками группы, а ПДЭ – «сверху», ее руководителями, хотя и те, и другие оценки носят субъективный характер. Кроме того, исследуемые группы различались между собой как по характеру выполняемых задач, так и по форме организации совместной деятельности, что также могло отразиться на результатах исследования.

Высокую положительную корреляцию между показателями предметно-деятельностной эффективности можно объяснить тем, что в деятельности производственных групп выполнение текущей работы достаточно часто осложняется внешними факторами: дефицитом времени, нехваткой ресурсов, большими объемами дополнительных задач и т.п., что несколько размывает границы между выделенными критериями. Таким образом, эффективность коллектива руководители склонны оценивать комплексно, не разделяя выполняемую деятельность на «повседневную» и «затрудненную». Возможно также, что значимую роль в изучении связи показателей ПДЭ сыграло то обстоятельство, что во внимание не принимались объективные критерии их оценки, такие как динамика производительности группы, ее положение на рынке среди конкурирующих организаций и т.п. Затруднение в использовании объективных показателей вызвано разнородностью направлений деятельности исследуемых коллективов, занятых как в социальной и государственной сферах, так и в сфере услуг и непосредственного производства.

Средняя корреляция между показателями СПЭ: психологическим комфортом членов в группе и их удовлетворенностью, а также психологическим комфортом и содействием группы развитию своих членов свидетельствует о том, что комфортное самочувствие членов группы может достигаться как за счет восприятия ими коллектива как ресурса личностного и профессионального роста, так и за счет удовлетворенности актуальным состоянием и стабильностью группы. Более высокий показатель корреляции между удовлетворенностью

индивидов в группе и ее содействием развитию членов группы может быть объяснен стремлением членов группы к достижению новых целей и получению удовлетворения от осознания собственных возможностей, реализуемых в групповой деятельности. Восприятие членами коллектива своей группы как успешной в выполнении поставленных задач связывается с представлениями о ней как о среде, обеспечивающей профессиональное и личностное развитие ее участников. Эти данные подчеркивают тесную взаимосвязь акмеологического развития группы как социально-психологической целостности с акмеологическим развитием каждого из ее участников.

Проведенное исследование носит пилотажный характер, на основе его результатов запланировано более детальное изучение эффективности как группового феномена. В перспективе нашей работы предусмотрено увеличить выборку до 20-30 групп, что позволит получить более точные данные статистического анализа; включить в процедуру исследования контроль достоверности ответов испытуемых; использовать оценку предметно-деятельностной эффективности по объективным показателям работы группы; изучить факторы эффективности, сопоставив показатели потенциальной и реальной эффективности группы. Последние два пункта представляются нам особенно важными с точки зрения комплексного понимания феномена эффективности. Включение в анализ предметно-деятельностной эффективности группы объективных данных о результатах ее работы, как в повседневных, так и в затрудненных условиях, возможно при условии гомогенности выборки по характеру и форме организации групповой деятельности. Планируется выделить ряд объективных показателей оценки эффективности работы группы для каждой из сфер (социальная и экономическая) и форм совместной деятельности (совместно-взаимодействующая и совместно-индивидуальная). Изучение факторов эффективности – обширная проблема, также требующая последовательного и вдумчивого изучения. В нее входят вопросы влияния социально-психологических феноменов и структурно-количественных характеристик группы на каждый из видов ее эффективности, рассмотрение данного феномена с точки зрения групповой структуры, выявление условий оптимального соотношения потенциальной и реальной эффективности группы.

Подводя итог, необходимо отметить несколько моментов:

- акмеологическое развитие группы как совокупного субъекта деятельности является перспективным полем для изучения в рамках психологических и междисциплинарных исследований;
- акмеологическое развитие группы может быть оценено по ряду показателей, среди которых одним из важнейших является групповая эффективность;
- групповая эффективность может рассматриваться как многомерный конструкт, включающий два вида (предметно-деятельностная и социально-психологическая) и два аспекта (потенциальная и реальная) эффективности;
- предметно-деятельностная и социально-психологическая эффективность являются самостоятельными конструктами;
- критерии социально-психологической эффективности – удовлетворенность членов группой и результатами ее деятельности по достижению основных задач, психологический комфорт членов в группе, содействие группы личностному и профессиональному развитию своих членов – можно рассматривать как относительно автономные;
- исследование эффективности группы как показателя ее акмеологического развития имеет ряд перспективных направлений.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Н.Б. Скрипникова, г. Москва

## STUDYING OF PSYCHOLOGICAL-AKMEOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF MODERN STUDENTS

N.B.Skripnikova, Moscow

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения проблем современного студенчества, связанных с изменением социально-экономических, институциональных, коммуникативных и других оснований российской действительности. Не случайно в этих условиях внимание многих ученых занимают проблемы профессионального становления и социализации студенчества, во многом обусловленные быстро расширяющимся информационным пространством, для которого все более характерными становятся кросскультурные коммуникации. Очевидно, что будущее России во многом зависит от уровня социокультурного и профессионального потенциала современной студенческой молодежи, от степени развития их знаний и способностей к продуктивной деятельности. Именно поэтому, в современных условиях трансформации общества, при кардинальной смене системы ценностей, норм и отношений, возникает необходимость создания адекватной модели социализации студенчества.

Современное студенчество оказалось включенным в новую информационную реальность, характеризующуюся существенно расширившимся доступом к самым разнообразным знаниям и сведениям. Российское общество, как и любое другое, претерпевает существенные изменения под воздействием расширенного коммуникативного потока. Процесс вхождения современного студенчества в систему мировых коммуникаций сопровождается сдвигами и разрывами в целостной системе социального взаимодействия. Этот процесс требует изучения механизмов осуществления кросскультурных коммуникаций студенчества, выявления особенностей его социопрофессионального становления и определения оптимальных условий, средств и механизмов реализации данных коммуникаций.

Реформирование и демократизация российского общества создают предпосылки для эффективного осуществления кросскультурных коммуникаций студенчества. Однако их развитие сталкивается с целым рядом трудностей. Отсутствие экономической независимости современных студентов, недостаток информационного обеспечения, неэффективное функционирование служб содействия. Эти и другие трудности повышают значение исследования таких факторов социализации как кросскультурные коммуникации современной студенческой молодежи.

Поэтому первой психолого-акмеологической особенностью развития современного студенчества мы выделяем кросскультурные коммуникации студентов, которые обуславливают характер, формы и направленность процесса социализации студентов вузов. В основе определения кросскультурной коммуникации лежит иерархия мотивов, обуславливающих стремления современного студенчества к осуществлению кросскультурных коммуникаций в академической сфере. При этом, под понятием «кросскультурные коммуникации», мы понимаем информационный обмен между субъектами – носителями различных форм и уровней социальности с целью взаимного обогащения и развития последней в интересах, как личности, так и социальной общности в целом, а так же содержание этой дефиниции в контексте социо-профессионального становления студенчества.

В центре системы (процесса) кросскультурной коммуникации оказывается отнюдь не информация, а субъект информационных взаимодействий – носитель определенных социокультурных качеств, владеющий актуальными знаниями и технологиями материального, духовного и социального преобразования. Сама же социальная информация выступает в качестве базового субстрата данного процесса, осуществляемого с целью нивелировки информационного неравенства коммуникантов и расширения степени свободы субъекта в плане восприятия, актуализации и использования тех или иных сведений в преобразующей деятельности.

Реализация кросскультурных коммуникаций студенчества в условиях развития современного российского общества осуществляется по противоречивому сценарию вследствие наличия существенного разрыва между потребностью субъекта в осуществлении кросскультурных

коммуникаций и отсутствием достаточных возможностей в ее удовлетворении у современного студенчества; выявлены и обоснованы так же основные препятствия в развитии, распространении и актуализации кросскультурных коммуникаций в среде студенчества.

Результатом кросскультурной коммуникации выступают миграционные настроения современного студенчества как выражение потребности в расширении коммуникативного пространства, а средством реализации выступают международные студенческие программы обмена.

Следующей психолого-акмеологической особенностью развития современного студенчества выступают ценностные ориентации как основная составляющая социального облика современной молодежи, которые имеют специфические черты, тесно связанные с положением студенчества в условиях меняющейся социально-политической и экономической обстановки в стране. Проблема изучения социально-психологических особенностей современного студенчества достаточно глубоко исследована в литературе. К настоящему времени накоплен широкий пласт работ, посвященных изучению студенческой молодежи, ее запросов, исследованию места и значения студенчества в современных российских условиях. В исследовании использовались труды таких авторов, как О.А. Абдулина, О. Берак, А.Н. Шibaева и др., занимающихся проблемами современного студенчества. Особенно подробно проблему ценностных ориентаций современных студентов изучает О. Голубкова. В работе использовались также труды по психологии развития личности. Данные исследования показали, что важно в современных условиях выявить основные социально-психологические черты современного студенчества, а именно – психологические черты социального облика современного студенчества, такие как ценностные ориентации, социальная и ценностная самоидентификация студенчества, понятие об условиях формирования личности студента в вузе.

Социально-психологические черты современного студенчества, как и кросскультурная коммуникация взаимосвязаны с динамикой социокультурных ценностей студенчества различных социоэтнических культур (социальные, профессиональные, политические, духовно-нравственные ценности). Это является также одной из психолого-акмеологической особенностью развития современного студенчества.

Ценностная проблематика занимает одно из доминирующих мест в тематике российских и зарубежных исследовательских проектов последних лет. Интерес к данной теме объясняется тем, что социокультурные ценности, являясь результатом социального и культурного развития общества, представляют собой своеобразную «призму», через которую можно понять суть процессов, происходящих в той или иной системе общества, выявить их латентное содержание и направление функционирования.

Кардинальные перемены в области российского общественного сознания в результате проведения политических, социальных и экономических реформ происходят на фоне глобальных изменений в базовых ценностях населения многих западных обществ, где в результате достигнутого высокого уровня благосостояния, происходит постепенный сдвиг приоритета от «материалистических» ценностей (ориентированных на экономическую и физическую безопасность) к ценностям «постматериальным» (самовыражения и качества жизни).

Значимость постиндустриальных ценностей усиливается в связи с возникновением глобальных проблем выживания человечества, когда на первое место выходят: политика всеобщего ненасильственного мира; преодоление духовной, религиозной, национальной нетерпимости; движение к добровольному объединению этнических и национальных общностей при сохранении их самобытности на основе единых общечеловеческих ценностей.

Данный процесс и сложные социально-политические и экономические условия развития российского общества способствуют возникновению в ценностном сознании россиян двух разновекторных тенденций: актуализации материальных ценностей и стремление к новым формам мировоззрения, к гуманистическому отношению к окружающей действительности.

Особую актуальность в этих условиях приобретает сравнительное исследование социокультурных ценностей студенческой молодежи различных социально-этнических культур. Социологический интерес к социокультурным ценностям студенчества обусловлен следующими причинами: во-первых, его ценностные представления во всех сферах общественной жизни (политической, социальной, экономической, духовно-нравственной) находятся в процессе активного формирования. Значит, в ходе социологического исследования можно выявить не только детерминанты общих черт в ценностном сознании современной студенческой молодежи, но и проследить характер и значимость влияния социокультурных факторов на становление

ценностной системы личности; во-вторых, студенчество является источником пополнения референтной группы, влияющей на формирование мировоззрения иных социальных групп. Изучение социокультурных ценностей российского и американского студенчества представляет большой прогностический интерес, так как с включением студентов в производственный процесс, их ценности будут в значительной степени определять как ценностные приоритеты развития их обществ в ближайшем будущем во всех сферах жизнедеятельности, так и степень и характер взаимодействия данных социально-этнических сообществ.

Изучение социокультурных ценностей современного студенчества различных социально-этнических культур предполагает обращение к различным сферам обществоведческого знания: аксиологии, социологии, социальной психологии, этносоциологии, культурологии. Работы С.Ф. Анисимова, Л.М. Архангельского, К.С. Бакурадзе, В.А. Блюмкина, В.Б. Ольшанского, В.А. Василенко, В.В. Гречаного, О.Г. Дробницкого, М.С. Кагана, В.П. Тугаринова, А.М. Коршунова, А.Н. Максимова и др. имели большое значение для понимания природы ценностей, их происхождения, форм и способов их существования.

А.И. Верецкая, Е.М. Груздова, А.Г. Здравомыслов, Е.В. Золотухина, Е.М. Пеньков, В.А. Ядов, И.М. Попова, Н.Ф. Наумова, А.А. Ручка объектами своих исследований определили структуру и содержание систем общественных и личностных ценностей и ценностных ориентаций, последовательность расположения ценностей в их иерархической структуре, влияние различных социально-экономических, политических и других факторов на формирование и изменение ценностной системы. Основные принципы социологического исследования ценностных ориентаций раскрывает в своих работах И.А. Сурина.

Среди западных исследователей существенный вклад в разработку ценностной проблематики внесли такие исследователи как М. Рокич, У. Колб, Ф. Адлер, К. Клакхон, Г. Мердал и др.

Модернизационные процессы, происходящие в мире, ставят новые задачи перед социологами в области исследования ценностей студенческой молодежи. Дальнейшего изучения требуют проблемы трансформации общих тенденций социокультурных ценностей современных студентов, а также степень влияния на характер формирования социокультурных ценностей студентов глобальных изменений ценностных систем, социально-политических, экономических условий и национальной культуры. Особую значимость в условиях глобализации общественной жизни приобретает исследование ценностных представлений студентов в области морали, их отношение к равенству, справедливости, законности и терпимости.

Социокультурные ценности взаимосвязаны со следующей психолого-акмеологической особенностью развития современного студенчества – влияние процессов глобализации на современное российское студенчество в плане социально-психологических и социолингвистических аспектах.

Проблема глобализации относительно нова, внутренне противоречива и далеко не однозначна. Осуществившись, прежде всего, в экономике и информатике, глобализация проявляется в образовании, культуре и других сферах. Анализу процессов глобализации уделяют внимание экономисты, политики, журналисты, однако, социальные аспекты глобализации остаются в основном вне поля зрения ученых. Это вызывает потребность в более глубоком осмыслении социальной природы глобализации. Исследование влияния глобализации на современное российское студенчество как наиболее прогрессивную, сензитивную, интеллектуальную группу молодежи представляется актуальным и своевременным, так как студенчество традиционно считается основным социальным ресурсом государства. Трансформация российского общества уже перешагнула свой пятнадцатилетний рубеж, что позволяет говорить о формировании новой генерации молодых россиян, чье развитие, самоопределение, самоутверждение и самореализация проходили и проходят в период усиления глобальных тенденций. Обращение к проблемам студенчества как наиболее социально активной группе молодежи значимо именно сегодня, так как завтра, когда нынешние студенты естественным образом будут выдвинуты на главные позиции жизнедеятельности общества, эти проблемы, потеряв определение «молодежные, студенческие», проявятся как общественные проблемы в целом. Несмотря на рост количества исследований и публикаций по проблемам российского студенчества, до сегодняшнего дня не предпринимались попытки целостного осмысления влияния на него процессов глобализации. Актуальность изучения проблемы влияния процессов глобализации на современное студенчество заключается в необходимости осмысления на научно-теоретическом уровне, уровне эмпирического исследования и анализа социальных и



социолингвистических процессов, происходящих в студенческой среде в свете мировой глобализации и глобалистики, выявление основных тенденций их развития и прогнозирования возможности их дальнейшего развития и воздействия на них. Любые трансформации общественных отношений в первую очередь проявляются в молодежной, студенческой среде, так как в силу возрастных, психологических и социальных особенностей студенчество является самым восприимчивой социальной группой общества, индикатором всех положительных и отрицательных процессов, происходящих в обществе. Именно поэтому изучение влияния процессов глобализации, являющихся причиной современных трансформаций, на студенчество особо актуально. Глобализация современного мира и прозрачность социокультурных границ накладывают отпечаток на социальную, культурную и языковую идентичность обществ всего мира. Разменяются статусные характеристики языков. В этой связи социолингвистические аспекты глобализации играют важную роль в формировании социальной идентичности молодого поколения. В современной ситуации усиления рисков неопределенности социальной идентичности включенность молодых людей в процессы обмена информацией и интериоризации достижений мировой культуры приобретает особую функциональную определенную нагрузку. Интенсификация языковых социальных отношений, являющаяся неотъемлемой чертой процесса глобализации, требует от индивида компетентности. Следовательно, глобализация на социолингвистические определения тенденций влияния студенчество являются показательными как с точки зрения прагматики языка и пополнения словарного состава иноязычными языковыми заимствованиями, так и с точки зрения расширения представлений о социальных трансформациях, изменения. Особую актуальность приобретает изучение учебной мотивации, так как образование в эпоху глобализации становится центральным узлом, где сходятся отражением которых являются все преимущества и противоречия, порожденные современностью. Несомненно, именно студенческая молодежь в первую очередь реагирует на происходящие в обществе перемены, на ее формирующемся сознании в первую очередь отражаются процессы, происходящие в общественной жизни, поэтому целесообразно определение основных тенденций развития современного студенчества в контексте глобализации, так как эти тенденции в дальнейшем будут справедливы для общества в целом. Настоящая работа посвящена влиянию анализу процессов социальной глобализации на социолингвистические аспекты современного российского студенчества, проблеме новой, мало изученной, и, несомненно, остро актуальной.

Рассмотренные некоторые психолого-акмеологические особенности развития современного студенчества позволяют сделать вывод о том, что данная проблематика актуальна и требует концептуального подхода как психолого-акмеологического, так и социально-психологического, социологического, социально-лингвистического и др.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛА В АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

И.О.Соловьев, г. Москва

## **DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IN THE AKMEOLOGICAL ENVIRONMENT**

I.O. Soloviov, Moscow

Акмеологический процесс развития профессионала характеризуется как восходящий, опережающий (Е.Н. Богданов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина и др.), с направленностью к вершинам зрелости, сочетающий личностное развитие с профессиональным (на этапах социализации и профессионализации). Развитие многопланово (В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.) и объединяет созревание, фенотипические изменения, раскрытие и развертывание личностно-профессиональных качеств (применительно к 3 уровням интегральной индивидуальности), гетерохронно, дифференцировано и конкретно относительно профессионалов («делатели» разнотипны – Е.А. Климов).

Процесс развития профессионала в акмеологической среде представлен через трехмерное преобразование:

ось Y – оптант – специалист – профессионал – суперпрофессионал;

ось X – среда социализации – профессиональная среда – акмеологическая среда (формирующая, созидательно - преобразующая, рефлексивная);

ось Z – индивид – личность - индивидуальность – интегральная индивидуальность.

С позиции общего, особенного и индивидуального происходящие процессы рассмотрены в нелинейной системе, упрощенной схемой анализа которой являются трехмерные интервалы:

– общего в координатах «специалист – личность – среда профессионализации»;

– особенного в координатах «профессионал – индивидуальность – профессиональная среда»;

– индивидуального в координатах «суперпрофессионализм – интегральная индивидуальность – акмеологическая среда». Интегральная индивидуальность в контексте нашего исследования – это и условие создания акмеологической среды, и одновременно ее продукт.

Границы представленных зон очерчены нежестко, т.к. этапы профессионализма и стадии совершенствования его среды подвержена индивидуальным различиям. Отдельные точки «пересечения» граней требуют научного осмысления, особенно для кратковременных критических фаз кардинальных преобразований, когда роль среды – определяющая (Л.С.Выготский).

Акмеологизация среды предполагает интеграцию ее функций с доминантностью одной в зависимости от вида среды (адаптивная, развивающая, сотруническая и т.д.). Предпосылки классификации сред извлечены из теорий Дж. Голланда, К.Г. Кречетникова, Н.С. Пряжникова, соотношения типов личности и профессиональных сред С.Ф. Сергеева, характер среды определяется интеграцией субъекта (В.В. Рубцов, А.Л. Портнянская), адаптацией к индивидуальным особенностям, возможностью реализации личностного потенциала.

Координатами профессионального «поля» деятельности в структуре среды нами выбраны «профессиональная состоятельность» (направление по вертикали) и «профессиональная мобильность», расширение среды, (направление по горизонтали), в единстве задающие плоскость поля профессиональных возможностей (А.Р. Фонарев).

Классификация научных предпосылок анализа развития профессионала в акмеологической среде выделяет социально – экономические, методологические, теоретические, практико-технологические, организационно-управленческие, акмеологические. Представим 3 базовые группы.

Методологические. Активное начало деятельности человека К. Маркс и Ф. Энгельс связывали с обстоятельствами, в той же мере творящими людей, в какой люди творят обстоятельства. Обладая самостоятельной силой реакции, субъект действует через внешнее, изменяя себя (А.Н. Леонтьев). Зона и диапазон субъектности задается как интериндивидуальный локус или аутогрупповой, регулируя активность профессионалов в различных типах организаций. Исследование пространства отношений и времени (П. Бурдье, А.А. Зиновьев, П.А. Сорокин, М. Полани, А.И. Пригожин и др.) в контексте отношений индивидов, их перемещений и группировки в системы, оценка временного и пространственного радиуса среды (М.Я. Басов), включающего временную цепь актов ассоциативно и апперцептивно – детерминированных процессов, объясняет целенаправленность и планомерность профессиональной деятельности. В функциональных системах (П.К. Анохин) системообразующим является результат продуктивного действия (Н.В. Кузьмина) – психические новообразования личности, деятельности, индивидуальности, созидание самодавлеющей предметности (А.Ф. Лосев).

Профессионал разрешает противоречие между сложной субъективной системой (К.А. Абульханова) (личностный уровень) и объективными социальными, техническими и др., структуру взаимодействия определяет баланс интериоризации внешних действий и экстериоризации внутренней жизни личности. Философское обоснование дано А.Ф. Лосевым, утверждающим, что после того, когда... продукт произведен, ситуация, в которой он производился, становится иной, т.к. меняется среда действия, и продукт творческого акта необратимо меняет функциональные органы самого действующего.

Теоретическими предпосылками явились теории менеджмента, психологии, андрагогики и акмеологии; для построения концепции развития профессионала в акмеологической среде использовалась теория систем и ее проекции на профессиональные организации (М. Мескон), социальное циклическое регулирование, фундаментальная теория функционального единства человеческого сообщества, поэтапная организация распределенной среды совместного действия и

совместная деятельность (А.Л. Журавлев, В.Я. Ляудис, В.В. Рубцов), компетентности (И.А. Зимняя).

Практико-технологические предпосылки – существовавшие идеальные модели интеллектуальных сред (Шотландских мыслителей эпохи улучшения, Царскосельский эксперимент И. Бецкого и др.) и проектируемые андрагогические модели (модули А.А. Артюхиной, личностно-профессиональный профиль Л.И. Катаевой, варианты взаимопроникновения сред, приводящих к возникновению нового качества и др.), социотехнические системы (Г.П. Щедровицкий). Проектирование среды развития профессионала – взаимосвязанная организация системы возможностей, эпицентр – точка взаимопроникновения пространственно – предметных компонентов профессиональной среды и потребностей субъекта.

В зависимости от активности профессионала созидательные возможности среды переходят из потенциального состояния в актуальное посредством механизмов дифференциации, интеграции или генерации.

Акмеологическая среда инициируется из исходной точки – социальной востребованности через интеграцию функций и последовательное доминирование каждой в зависимости от этапа развития профессионала, возможен также вариант проекции модели акмеологической среды на функциональное действие сред более низкого порядка.

Для построения концепции использован ряд подходов, условно отнесенных к личности, среде и их взаимодействию с указанием позиции каждого с доминантой интегративного, позволяющего добиться кумулятивного эффекта прогрессивного развития профессионала за счет акцентуирования и активизации:

- в личности профессионала уникальности, неповторимости, самоценности, контекстуальности психических проявлений, ответственности, самореализации; отношения к себе как целостной личности, обогащающейся за счет самосовершенствования; интегральных характеристик личностно – профессиональной диспозиции средовых субъектов, различающихся по типу деятельности и стадии профессионализации (в концепции «силы личности» системообразующий фактор дополнен внутренней согласованностью);

- в профессиональной среде многомерного уровневого построения и взаимодействия, устойчивости и интенции к сбалансированному развитию; самоорганизации и саморегуляции вопреки дестабилизирующим действиям; вариантов взаимодействия – профессионала и среды посредством детерминации, в одновременном взаимодействии профессионала и среды средообразующая функция, гомеостаза, неустойчивого равновесия и др.

- в их взаимодействии и взаимопроникновении причинных линий высших проявлений личности, двуединых механизмов реагирования и воздействия; становления и самопроявления, поддержания и самоусложнения, самоактуализации как функции системы интегральной индивидуальности, резонанса полей профессионала и среды.

Интегрально-технологический подход упорядочивает параметры всех сущностных проекций в единую целостность – субъект профессиональной деятельности, соотнося его искомые и исходные данные с социальными и психическими явлениями, влияя на них с помощью специальных алгоритмов (А.А. Деркач).

Интегративные характеристики процесса развития профессионала в акмеологической среде представлены:

- а) системностью взаимосвязанных процессов и их взаимопроникновением демонстрирующиеся динамикой профессионализма в преобразующей среде. Их сопряженная динамика оценивается по изменению параметров среды (структурных, функциональных, качественных и количественных), а также по изменению «состояний» находящегося в ней профессионала.

- б) комплементарностью процесса, как результирующей – изменение направленности профессионала, центральным динамическим стержнем является, процесс личностно-профессионального развития (системообразующий – саморазвитие, сопряженное с поуровневой самоорганизацией); индикаторы среды – процессы, позволяющие ее идентифицировать как источник активности, роста – развития;

- в) поэтапностью процесса жизнетворчества, количественного личностно-профессионального роста (шаги ЛПП – прохождение этапов каждой ступени в сочетании с преобразованием среды) за счет механизмов соотношения и гармонизации со средой, институциональной стабилизации, взаимного реагирования, формирования установки профессионала на инновационную

деятельность, микрореакция профессионала на среду (в акмеологии – от адаптации к самоактуализации);

г) субъектной регуляцией за счет особого механизма восприятия себя и среды, свежести восприятия, принятия, обострения рефлексивно-аналитического компонента, центрированности на самодвижение, независимости от культуры и окружения;

д) качественно-количественной оценкой, выведенной для описания развития профессионала в акмеологической среде из определения энтальпии (функции состояний, энергии расширяющейся системы). В качестве анализа внутренней энергии введена принятая в акмеологии сила личности, в качестве потенциальной энергии развития – произведение давления (сопротивления среды) на объем (размер) системы, на основе которых построена акмесредограмма.

Состояние акмеологической среды – совокупность ее свойств, выражающихся через функции профессионала и проявляющихся в преодолении сопротивления среды (давления, влияния и т.д.), оптимизации диапазона (объема, широты кругов общения), концентрации (количество элементов и др.).

При переходе системы из одного состояния в другое (фиксирующее рубежи значимых изменений общей ситуации развития личности) новообразования зависят от пути перехода (не как в физических системах), а «себестоимость» пройденного пути оценивается изменениями экстенсивных и интенсивных свойств;

е) расширяющимся рядом структурных компонентов развивающейся самости, представленным в координатах «развитие потенциала – движение субъекта к высшим достижениям» от исходной точки поиска стимулов самореализации через рефлексивный способ осуществления «Я» до самоактуализирующейся личности, достигающей в самоорганизации формы самореализации.

Характеристики среды развития профессионала проявляется неравномерно, с определенной цикличностью, формируя как угрозы профессиональному становлению, так и возможности личностно-профессионального роста. Все они имеют разную силу и длительность воздействия, общая же сила определяется как равнодействующая.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИНТЕГРАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЕ**

И.О. Соловьев, г. Москва

## **INTEGRATIVNYE CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IN AKMEOLOGY TO ENVIRONMENT**

I.O. Soloviov, Moscow

Интегативность характеристик состоит в том, что они объединяют несколько качеств. В акмеологической среде процесс развития профессионала мы рассматриваем как взаимодействие гетерогенных систем, т.к. он включает несколько фаз преобразования, совокупности комплексов, обладающих не одинаковым составом и свойствами, причем профессионал действует, одновременно порождая среду, в которой находится. В связи с этим характеристика процесса развития профессионала в акмеологической среде выстраивается в логическую цепочку описания актов возникновения новообразований для субъектов – от целеполагания до рефлексии результата; для среды – от организационной до рефлексивной акмеологической.

По определению Г.М. Андреевой, развитие зрелой личности представляется как процесс вхождения в новую социальную (профессиональную) среду и интеграции в ней. При этом само развитие осуществляется в среде как потенциального, так и актуального (Л.И. Анцыферова и др.), т.е. оно связано с реализацией возможностей личностного потенциала.

Критериями уровня сформированности потенциала любого компонента акмеологической среды являются: время, необходимое для его актуализации, общее количество материальных, духовных и других условий, которые необходимо привлечь дополнительно, чтобы достичь желаемого состояния рассматриваемой системы.

Л.С. Выготский отмечал, что социальная среда содержит в себе бесчисленное множество различных сторон и элементов. Элементы всегда находятся в жесточайшем противоречии и борьбе друг с другом, и вся среда должна пониматься не как статическая первоначальная и устойчивая система элементов, но как диалектически развивающийся динамический процесс.

Взаимодействие со средой может быть для субъекта как позитивным, увеличивающим потенциал и результативность его деятельности, так и негативным, снижающим или даже разрушающим его деятельностный потенциал. Отсюда следует третья общая характеристика: среда выступает для субъекта как ценностная данность с различной степенью ее выраженности: от ценности до антиценности.

Смысл развития заключается в реализации приобретаемого, накапливаемого человеческого потенциала как результата психического развития индивида, его субъектности и личностного багажа в многоплановой активной творческой деятельности, презентующей человека социуму как деятельного субъекта, – деятельности, которая в своем интегрированном виде выступает как процесс – процесс особой деятельности – самореализации. Для актуализации потребности в самореализации акмеологическая среда с позиции «деятель в среде» (М.Я. Басов) идеальна.

Сама возможность самореализации, осуществляемой объективно в деятельности, не приходит внезапно, она – проявление уникальной способности человека, но в своей действительности она – результат сложного развития индивида в деятельности, в онтогенезе; всех ее образующих, в том числе саморазвития ее динамических структур, реализуемых на разном уровне в самореализации субъекта как объективного носителя и самого субъекта деятельности, осуществляющего последнюю и осуществляющегося в ней.

Акмеологический процесс самореализации как интегративная характеристика профессионала представляет такую сущностно определяющую характеристику человека как его «развитие – саморазвитие» с открытыми границами, как системное выполнение определенной целостности, где полюс саморазвития (его уровень, степень и т.д.) постоянно «уравновешивался» бы полюсом самореализации в разной степени выраженности, вплоть до высшего уровня – акме. Происходит, своего рода перенос акцента в едином целостном процессе социализации – индивидуализации как механизме онтогенетического развития с актуализации присвоения социального, формирования индивида как существа социального, роста его индивидуальной самости (при ее социальной обусловленности) в его дифференцированной, усложняющейся представленности, где прессирует (в целостном процессе индивидуализации – социализации при постоянном росте – развитии индивидуальности) социализация, на измерение себя через социальное, выполнение этого социального в своей деятельности как выполнение себя, своей сущности в действенной реальной презентации своей самости социуму. В самореализации прессирует индивидуализация в соответствующих аспектах своей конкретной деятельности.

Акцент в сфере акмеологического развития переносится с ситуации впитывания социального индивидом как приобретения им себя в социальном мире и развития в качестве социального существа, формирования его человеческого потенциального на реализацию, выполнение себя, презентацию себя и своего «Я» обществу, осуществляемых в реальной социально значимой, творческой деятельности, реализацию в ней и ею, что выступает необходимым моментом человеческого осуществления. Самореализация индивида в профессиональной деятельности в этом плане проявляется как необходимый компонент развития и в качестве самостоятельной линии такого развития выступает основанием акмеологического развития в едином процессе онтогенеза.

Интегративными характеристиками процесса развития профессионализма в акмеологической среде являются:

А) системность двух взаимодействующих процессов (акмеологизация среды, развитие профессионала);

Б) комплементарность и взаимопроникновение процессов – систем (гетерохронный дихотомический процесс);

В) поэтапность процессов (последовательное включение механизмов от гармонизации со средой до самоактуализации);

Г) субъектная регуляция (свежесть восприятия, обострение рефлексивно – аналитического компонента, центрированность на проблеме, независимость от культуры и окружения);

Д) качественно – количественная оценка процессов (в том числе энтальпия системы);

Е) расширяющийся ряд структурных компонентов развивающейся самости (феномены, возникающие во взаимодействии со средой – самореализация, самоосуществление,

самоактуализация взаимосвязаны и предполагают ряды их развертывания – самоутверждение, самовыражение и т.д.).

Концептуально с акмеологических позиций развитие профессионала представлено Деркачом А.А., Зазыкиным В.Г., Богдановым Е.Н. как процесс и результат системных преобразований развивающейся личности, включающей взаимосвязанные прогрессивные изменения следующих основных подсистем:

- профессионализма деятельности (развитие профессиональной компетентности, профессиональных навыков и умений, акмеологических инвариантов профессионализма);
- профессионализма личности (развитие способностей, профессионально важных и личностно – деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, рефлексивной организации и рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений);
- нормативность деятельности и поведения (формирование профессионализма и нравственной системы регуляции поведения, деятельности и отношений);
- продуктивной «Я – концепции».

Системность действия механизма развития профессионализма заключается в том, что специалист в ходе обучения, решения профессиональных задач активно включает все компоненты профессионализма, которые, взаимодействуя, порождают новый, более высокий уровень его структуры и организации, формируя целостность системы, через разрешение противоречий между уже достигнутым и еще предстоящим приобретением в виде уровня владения деятельностью, а также через прохождение стадий субъектности профессионала. Процесс овладения профессионализмом и его механизмы должны строиться с опорой на важный методологический ориентир – философский закон развития систем (А.Н. Аверьянов), в соответствии с которым действие законов диалектики проявляется во всех системах в виде дифференциации и интеграции элементов и связей системы, в делении систем, в смене их структур и элементов. При этом для всех систем едина последовательность развития: возникновение, становление, период зрелости и преобразование.

Новые дополнения к пониманию процесса развития профессионала через высшие фазы «саморазвитие» и «самореализацию» введены А.А. Деркачом и Э.В. Сайко, нами идеи представлены в динамической форме, как протекающие в преобразующей акмеологической среде. Диагностика среды как небезотносительной системы возможна по изменению параметров (структурных и функциональных, качественных и количественных), а также по изменению «состояний» находящегося в ней профессионала.

Изменения в профессиональной системе влияют на развитие профессионала. При переходе системы из одного состояния в другое возможны определенные изменения независимо от пути перехода. Этот постулат имеет смысл для физических систем, в социальных «себестоимость» пройденного пути необходимо оценить как по изменению экстенсивных свойств (энтропии, энергии, объема), так и интенсивных свойств (давления, сопротивления).

Двуискомость, по определению Б.Д. Эльконина, является отличительным признаком продуктивного действия, в связи с чем уже акт целеполагания – отнесение продукта (результата) развития к обстоятельствам развертывания собственного действия и построения ситуации (пространства возможностей) развития.

Центральным, динамическим стержнем системы является собственно процесс личностно-профессионального развития. Системообразующим нам представляется процесс саморазвития, сопряженный с самореализацией. В контексте вышесказанного особое значение приобретает проблема механизмов (условий саморазвития человека), источников его активности, способностей выбора и удержания наиболее действенных феноменов, обуславливающих его реальный рост – развитие и корректирующих его психическое развитие, развитие его сознания и самосознания.

К СОДЕРЖАНИЮ

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ АНАЛИЗЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Н.В. Соловьева, г. Москва

## MODELLING AT THE ANALYSIS OF AKMEOLOGICAL PROCESSES

N.V. Soloviova, Moscow

Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства объекта-оригинала, это всегда некое подобие. Наличие этого подобия позволяет использовать модель в качестве представителя объекта-оригинала. Степень соответствия модели объекту-оригиналу является важным показателем полноты и истинности теории. В психологии, начиная с гештальтпсихологии, модели применяются широко. В акмеологии моделей пока существенно меньше. В то же время построение психологических или акмеологических моделей осуществляется по одной схеме. Сначала на основе теоретических исследований формулируется гипотеза и на ее основе создается некая идеальная (прескриптивная) модель. В ней отражаются связи, качества и отношения на уровне нашего теоретического знания. Данная модель подлежит эмпирической или экспериментальной проверке, в результате чего она уточняется и дополняется. Полученная модель уже существенно ближе к объекту-оригиналу. Это стимулирует дальнейшие теоретические исследования, позволяющие приблизить гипотезу к изучаемому объекту. Затем создается новая идеальная модель, которая проверяется эмпирически, уточняется и дополняется. И так далее, пока степень приближения к объекту-оригиналу будет максимально возможной. В этом случае, получается, так называемая дескриптивная модель (Б.Ф. Ломов). С ней и осуществляется работа.

При создании акмеологических моделей следует помнить, что ее содержанием является то, что подлежит личностно-профессиональному развитию вплоть до уровня профессионализма. Это главная отличительная черта акмеологических моделей. Именно поэтому-то они и становятся акмеологическими. При этом форма модели не играет существенной роли. Обобщение работ данного направления позволило дать определение акмеологической модели. Итак, акмеологическая модель – это система объектов и знаков, воспроизводящая существенные свойства объекта-оригинала – идеального образа профессионала или эталона личностно-профессионального развития.

В акмеологии в настоящее время получили наибольшее распространение модели, основанные на различных формах системного описания:

- вербальные или лингвистические качественно строгие (системы понятий, тексты, семантические поля, дихотомии и т.п.);
- аналитические (табличные, матричные, функциональные);
- геометрические (пространственные модели, графы, кольцевые структуры и пр.);
- структурно-функциональные (кибернетические).

Можно назвать несколько разработанных акмеологических моделей: табличные модели развития наблюдательности (И.В. Кулькова), социально-перцептивной компетентности (И.Э. Вегерчук), профессионального мастерства (А.К. Маркова), структурно-функциональные модели развития психологической устойчивости (Е.М. Таболова), личностно-профессионального развития государственных служащих (В.М. Дьячков) и др.

С развитием акмеологии содержание данных моделей расширилось. Например, в настоящее время создаются обобщенные модели профессионализма для представителей различных профессий, в частности для проведения аттестации государственных служащих (Л.В. Свиридова), модели мастерства работников службы занятости (В.Г. Зазыкин), педагогического мастерства (Е.Н. Богданов), профессионализма деятельности в особых и экстремальных условиях (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин) и др.

Чтобы из большого числа рациональных вариантов создать оптимальный, нужна информация о предпочтительности различных сочетаний значений показателей, характеризующих варианты. При отсутствии этой информации наилучший вариант из числа рациональных выбирает руководитель, ответственный за принятие решения.

Сравнивая варианты, необходимо учитывать различные неопределенности, например, неопределенность условий, в которых будет реализован тот или иной вариант. Сравнение вариантов может производиться по совокупности значений одного показателя, характеризующего

результат. Если варианты характеризуются только одним показателем, значения которого переменны, то их сравнение в некоторых случаях можно проводить по формальному критерию. В остальных случаях для сравнительной оценки вариантов нужно иметь динамику предпочтений. При ее отсутствии выбор осуществляет руководитель.

С развитием наук большое внимание стало уделяться возможностям применения математических моделей оптимизации в других науках, как, например, экономических и технических. Так, по мнению Н. Васиной, правомерно предположить, что без создания оптимальной модели труда нецелесообразно говорить о решении частных задач, связанных с задействованием такой модели.

По мнению А.А. Деркача, на смену традиционным сциентистски-рационалистическим и кибернетически-математическим моделям информационно-реактивного управления приходят антропоцентристические, экологические модели системно-рефлексивного управления, реализующие гуманистически-правовую ориентацию в культуре, которая является оптимальной для современного общества.

Принцип оптимальности связан с кибернетическим подходом, поскольку применяет процедуру алгоритмизации деятельности. Модель становится технологичной, если решение задачи предполагает выбор оптимального варианта действий (статический аспект) и их последовательности (динамический аспект).

Важным принципом теории систем является утверждение о том, что только при оптимальных размерах система становится эффективно управляемой. Моделирование как раз и позволяет определить оптимальные размеры системы, установить, как она будет управляться при изменении числа ее компонентов, ее структуры, выиграет или проиграет процесс управления при уменьшении или увеличении ее компонентов, реорганизации ее структуры, как поведет себя система, если ослабить централизованное воздействие на нее или, наоборот, централизовать это воздействие (В.Г. Афанасьев).

Простейшая оптимизационная модель представляет собой зависимость некоторой переменной величины и ее функции. Ю.П. Адлер определяет их как отклик и параметр оптимизации. В зависимости от степени открытости оптимизируемой системы используется показатель факторов оптимизации.

Моделирование – метод исследования сложных агрегатов или процессов на моделях. Моделирование как прием научного познания исследуемого объекта применяется в тех случаях, когда непосредственное изучение объекта (оригинала) является затруднительным или невозможным. Моделирование позволяет по результатам исследования модели судить о явлениях, происходящих в оригинале, в натуральных условиях.

К модели как инструменту научного познания исследуемого объекта предъявляются следующие требования:

- модель должна полностью соответствовать моделируемому объекту;
- обладать свойством эволюционности;
- удовлетворять по степени сложности и абстрактности требованиям практической полезности модели;
- предусматривать возможность проведения численных решений с применением вычислительной техники;
- допускать опытную проверку соответствия модели исследуемому объекту.

Модель – это упрощенное представление операции (или отдельных их сторон), используемое с целью снижения затрат и (или) риска при изучении, диагностике, оптимизации объекта моделирования. Необходимо отметить, что существуют области деятельности, где главным аргументом в пользу использования моделей является не снижение затрат, а обеспечение безопасности таких исследований. Например, в области безопасности систем эксперименты на самих системах просто недопустимы. В свою очередь, безопасность является одной из составляющих любого корректного решения. К моделям предъявляются и два противоречивых требования:

1) быть достаточно подробными для того, чтобы обеспечить схожесть с исходным объектом. Это требование порождает рост затрат на разработку моделей и процесс моделирования.

2) быть достаточно простой, чтобы затраты на исследование с помощью моделей были существенно ниже затрат на такие же исследования с помощью исходного управления.



Представляется возможным сформулировать модель задачи выбора оптимального управленческого решения следующим образом:

При заданных внешних условиях  $X$  найти: а) такие состояния  $Y$ ; б) такие управления  $T$  ..., которые приносили бы некоторому критерию наилучшее (наибольшее или наименьшее) значение.

В целях снижения сложности объекта до приемлемого уровня в конкретных ситуациях принятия решения, упрощения задачи для лиц, принимающих решения, предпочитают разделять задачу на две части:

1) задачу системного анализа – выбора или синтеза системы – набора неизвестных оптимизируемых переменных и состояний, доставляющих экстремум критерию, при условии известных наборов: внешних условий; управлений;

2) оптимизация и выбор наилучшей операции с имеющейся системой, то есть управлений, доставляющих экстремум (максимум или минимум) критерию при условии известных наборов: внешних условий; состояний системы.

Приведенные выше рассуждения показывают различие и многообразие подходов к определению моделей, например, оптимизации, поэтому необходимо их классифицировать с целью построения системы методов акмеологической оптимизации и определения реально применимых.

В зависимости от степени исследованности определенных категорий оптимизационного исследования применяются различные модели и виды оптимизации. Так, например, в зависимости от количества критериев оптимальности применяются скалярная и векторная оптимизация, в зависимости от количества параметров – оптимизация функции одной, двух и нескольких переменных, в зависимости от количества факторов – однофакторная и многофакторная, в зависимости от оптимизируемого объекта – методы прямой, косвенной, конечной и локальной оптимизации. Исходя из акмеологических предпосылок исследования, можно говорить о применении метода простейшей (конечной, однофакторной, скалярной, с исследованием функции одной переменной) оптимизации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ СМЕНЫ ПРОФЕССИИ МОЛОДЕЖИ (ДО 30 ЛЕТ)**

Т.А. Теренина, г. Москва

## **AKMEOLOGICAL STRATEGY OF CHANGE OF TRADE OF YOUTH (TILL 30 YEARS)**

T.A. Terenina, Moscow

Сегодня многие, еще достаточно молодые люди нередко принимают решение о смене профессии, несмотря на уже имеющийся диплом и небольшой (а может и большой!) опыт работы в своей должности. И, несмотря на это, однажды они решают сменить свою специальность.

Смена рода деятельности, специальности, профессии – частое явление на современном рынке труда. Но от этого не становится понятнее, что делать, если молодой человек решил резко изменить свою жизнь и переквалифицироваться.

Желание сменить профессию не возникает на пустом месте. В лучшем случае молодой человек хорошо понимает, чем собирается заниматься вместо полученной когда-то специальности. В худшем – просто хочется поменять.

К основным (но не всем!) причинам относятся следующие:

1. Финансовые проблемы (кто-то готов на перемены исключительно в меркантильных целях и выбирает себе пускай и не особенно престижную, но довольно-таки высокооплачиваемую профессию, а также не устраивает заработная плата в силу изменившихся жизненных планов – создание семьи, покупка квартиры и др.);

2. Неудовлетворенность работой (когда молодой человек только поступал в учебное заведение или просто устраивались на работу, у него были иные ожидания от будущей профессии, нежели сейчас. И только познав «изнутри» всю специфику своей работы, он понял, что не хочет дальше работать в этой сфере деятельности. А, следовательно, принимает решение о смене

профессии. Часто такое решение принимают люди, которые поняли что «поступили не туда» (не в то учебное заведение), а хотели бы заниматься в своей жизни чем-то иным);

3. Возникновение возможности занять более высокую должность (для этого часто требуется, например, наличие второго диплома или дополнительного образования. Это часто бывает, когда молодой человек стал специалистом в своем отделе и теперь его хотят сделать, например, начальником этого самого отдела. Для этого ему необходимо уметь работать с людьми, для чего требуется иметь специальность менеджера. Или теперь ему необходимо знать иностранный язык);

4. Компания, в которой работает молодой человек успешно развивается (и у нее появились новые требования к своим сотрудникам. Теперь если молодой человек хочет остаться в ней работать, ему волей-неволей придется соблюсти это требование);

5. Занятие более высокого положения (для того, чтобы достигнуть социального положения, которое позволит чувствовать себя реализовавшимся, уважаемым всеми и даже, возможно, превосходящим других по статусу и рангу);

6. Более полная самореализация (кто-то меняет профессию для самореализации и морального удовлетворения, в поисках себя и своего внутреннего «я», в попытке реализовать свой творческий потенциал);

7. Поиск места работы для более эффективного саморазвития (кто-то выбирает себе новое занятие, потому что на текущем месте работы нет возможностей для последующего развития и реализации профессиональных амбиций, нет простора для самореализации, и карьера зашла в тупик);

8. Внешне-социальные перспективы (кто-то просто-напросто пытается угнаться за модой и конъюнктурой рынка, меняя профессии каждый раз, когда прежняя становится «немодной» или «неактуальной»).

Неважно, по какой из вышеперечисленных причин молодой человек решил поменять свою работу, важно знать, с чем ему придется столкнуться на новом для него пути.

Стресс. Как и любом новом деле, что-то у него будет получаться, а что-то нет. Важно не впасть от этого в уныние, а воспринимать возникшие трудности как задачу, которую надо решить. Пусть стресс его не разрушает, а мобилизует!

Отрицание идей новичка. Как новичок, надо быть готовым к тому, что в новом коллективе его идеи и предложения могут быть встречены в штыки. Коллеги при этом будут ссылаться на отсутствие у него должного опыта или необходимых навыков.

Новая профессия – новые требования. Не забывайте, что, только начав работать по новой специальности, молодой человек сможет узнать все «подводные камни», хотя со стороны данная работа выглядела легкой и приятной.

Психологический дискомфорт. Молодому человеку надо быть готовым к тому, что пока он хорошо не освоит все тонкости новой специальности (т.е. не станет профессионалом в своей области), он будет испытывать психологический дискомфорт оттого, что временами он упускаете что-то из виду или забываете сделать.

На рынке труда существуют «закрытые» и «открытые» специальности. К «закрытым» можно отнести, например, IT и телекоммуникации. Новому человеку, который никогда профессионально этим не занимался, очень сложно будет разобраться в специфике отрасли. К той же категории можно отнести геологию, физику, ряд требующих квалификации строительных и рабочих профессий. Хотя справедливости ради стоит сказать, что мало кто меняет свое прежнее занятие на труд рабочего, строителя или ученого. В основном переходы происходят в среде банковских служащих, клерков, журналистов, юристов, представителей гуманитарных наук.

Чаще всего профессию меняют люди творческие, которые имеют множество талантов в разных областях и прекрасно справляются со многими обязанностями и задачами. Делают они это в среднем раз в 6 лет, при этом практически всегда достигают успеха.

Более успешная смена профессии будет зависеть от полного знания самого себя, понимания своих желаний, целей и мотивации как профессиональных, так и личностных. Именно акмеология возможно и может предоставить тот инструментарий, который должен помочь молодежи в период расцвета – до 30 лет – выбрать новую профессию и построить в ней свой карьерный путь.

Молодому человеку важно обладать структурированной характеристикой на самого себя, которая должна включать: способности, которые полностью или почти полностью соответствуют набору требований к кандидату на предлагаемую вакансию, анализ прошлых достижений и неудач и др.

Часто молодежь понимает смену профессии как получение нового диплома об образовании. Данный подход может привести к коллекционированию дипломов и полному отсутствию умения выстроить свой профессиональный и карьерный путь. Чаще в решении предоставления вакантного места играет опыт и достижения кандидата. От них зависит уверенность претендентов, которому необходимо учиться уже у психологов и акмеологов.

Следующей ошибкой является чрезмерная поспешность в принятии решений. Только вчера молодому человеку пришла в голову мысль о переменах, а сегодня он уже несет начальнику заявление об увольнении! Следующее чему надо научиться молодому человеку – не стоит спешить! Прежде чем сделать первый шаг, несколько раз основательно все надо обдумать и конкретно определиться, в какой сфере хочется работать, какую профессию и какой круг обязанностей предпочли.

Одним из важных моментов – понимание успешности смены профессии. Это зависит от самого молодого человека, от его желания заняться предполагаемой профессией вплотную и претворения этого желания в жизнь.

Важный вопрос – с чего начинать смену профессии? Какова технология смены профессии. Многие психологии советуют начинать с эксперимента - для начала можно поэкспериментировать с профессиями в режиме фриланса или подработок. Так молодой человек сможет на собственном опыте понять, насколько подходит то или иное занятие, дает ли эта работа именно то, чего от нее ожидали.

Ключевой момент в смене профессии – это разработка алгоритма поиска места работы и устройства на вакантное место. В этом плане необходимо использовать все доступные средства – социальные сети, сайты по трудоустройству, профессиональные сообщества, которых в интернете, родные, друзья и знакомые, и др.

Важно спланировать, где, как и по каким критериям необходимо искать свою будущую работу, подумать, в какой компании хотелось бы работать. На этом этапе молодому человеку опять сможет помочь психолог в плане составления резюме, проконсультировать по вопросам приема персонала (так например, можно составить свое резюме, исходя из требований работодателя и др.).

Кроме того, в современном обществе стало модным прикреплять к своему CV результаты всевозможных психологических тестов: на IQ, на профориентацию и т.п.

Таким образом, смена профессии молодыми людьми – достаточно сложный и интересный процесс, в котором может оказать психолог и акмеолог.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **НОВЫЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ**

А.П. Федоркина, г. Москва

## **NEW TRANSFORMATION PROCESSES AND SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MASS CONSCIOUSNESS**

A.P. Fedorkina, Moscow

Современный анализ и исследование феномена массового сознания невозможен без учета новых тенденций в осмыслении социальной реальности, связанной с процессами глобализации, информатизации, развитием новых коммуникационных технологий и т.д., которые создали новое качество социального пространства. С этой точки зрения одним из перспективных направлений исследования массового сознания является его анализ с учетом новых исследований социальных процессов в обществе. В этом плане одним из знаковых является появление новой социальной реальности, названной «сетевым обществом». Именно сеть стала той формой социальной организации, которая начала экспансию, внедряясь и вытесняя, поглощая и порабощая многие другие формы социальной организации.

Теория сети позволяет нам по-новому взглянуть на общество и человека в этом обществе, на сознание, которое отражает многообразие окружающего его мира, по форме и структуре

отличного от предыдущих времен, изменяя угол зрения в анализе общества, человека в нем, его сознания.

Специфика этого угла зрения заключается в том, что главный вопрос, требующий ответа, – это вопрос «как?». В конкретных формах он выражен в вопросах: как меняется жизнь индивида в сетевом обществе, организации, группе, как меняется его сознание. Как и посредством чего осуществляется построение самих сетей, как они функционируют.

В связи с этим необходимо определиться с самим понятием «сети». В основе всяких сетей лежит коммуникация. Сети в данном контексте – это конгломераты объектов, это взаимодействия между ними посредством сообщений. О каких бы организационных структурах, информационных системах ни шла речь, на выходе стоит индивид. Изменения и наиболее очевидные проявления новой социальности надо искать в изменении жизни индивида. И речь прежде всего идет о психологической трансформации, которую пришлось пережить индивиду в последние десятилетия. Человек сегодня пользуется мобильным телефоном, в своей повседневной жизни связан с множеством деловых и личных контактов. Социальные связи все более операционализируются, становятся все более безличностными и мимолетными. Скоротечность – условие мобильности. Контакт должен легко возникать и быстро завершаться. Человек становится генератором сообщений. Чтобы быть включенным в жизнь сетевого общества, он должен занимать определенное место среди потоков сообщений и выстраивать сложные коммуникативно-деятельностные отношения.

В современном обществе сеть можно создать на основе любого инструмента социального действия, способного иметь форму сообщения и информационного потока. Теория групп интересов должна учитывать, что интересы отныне легко артикулируются посредством информационных каналов. Идеология, религия, творчество, образование – все сферы, обслуживающие культуру, – вынуждены менять форматы распространения, перехода от статичных, книжных форм коммуникации к мобильным информационно-коммуникативным формам.

Осмысление этого относительно нового явления, на наш взгляд, может помочь осознанию новых представлений о феномене массового сознания.

Что представляет собой сетевое общество и как оно влияет на массовое сознание?

В настоящее время считается, что без обращения к понятию информатики невозможно понять свойства новых социальных процессов. Более того, понятие сетевого общества как раз обозначает новый подход к изучению социальных явлений. Этот подход находится на стыке информатики и социологии. Однако, на наш взгляд, анализ этого феномена только с точки зрения информатики и социологии не раскрывает сути этого явления, заключающейся в изменениях психики современного человека, в его сознании и даже в бессознательном (имея в виду при этом, что структурные элементы психики и прежде всего сознание и бессознательное – это не две самостоятельные сущности, а взаимосвязанные и взаимозависимые подструктуры единого целого – психики человека). И это прежде всего касается феномена массового сознания как производного тех глобальных социальных процессов, которые произошли и происходят в современном мире. Каким же образом новые представления о социальных процессах влияют на понимание массового сознания?

Чтобы понять это, необходимо признать возникновение и развитие нового качества социальной коммуникации, стремительным образом трансформирующего институты и практики современного общества. Это общество названо «сетевым обществом» (М. Кастельс, П. Бурдьё, Ж. Делез и др.).

В основе новых представлений об этом обществе лежат идеи синергетики. Как известно, синергетика претендует на универсальность подхода, способного охватывать как физические, так и социальные, и смеем предположить, психологические и социально-психологические явления и процессы. Они касаются прежде всего процессов самоорганизации систем, формирования структур иного порядка. Синергетика формулирует понятие комплексности, без которого невозможно сформулировать другие базовые понятия современной теории сети. Ведущие представители этого направления (Курдюмов, Пригожин, Хакен) пересмотрели классическое понятие каузальности и обосновали новое представление о понимании случайности, непредсказуемости, необратимости физических процессов. А немецкий ученый Н. Луман обозначил пришедшее на смену каузальности представление о связанности мира удачным понятием «контингенции», означающим многообразие – причинных, структурных, случайных – предметных и смысловых связей.

Предпосылкой появления нового понятия «сетевое общество» явились идеи П. Бурдьё, который предложил новую архитектуру социального пространства. Он ввел понятие «социальное поле». Поле – отзывчивая среда, позволяющая социальным классам группироваться и перегруппировываться, социальным институтам формироваться и переформироваться. Поле представляет собой единый информационный континуум, в котором информация распространяется столь свободно, что позволяет предвидеть и упреждать ходы игроков и, соответственно, позиционироваться игрокам внутри поля друг относительно друга. Событие в одном месте поля мгновенно меняет ситуацию во всех остальных местах. Обретение места и структуры диспозиций в этих сетевых взаимодействиях получает у Бурдьё название «габитуса». Габитус – место в сплетении разномерных сетей, которое потенциально может занять каждый. Заняв его, он окажется не только «скручен» массой ролевых функций и зависимостей, но и обогащен уникальными коммуникационными привилегиями, которые отсутствуют в других габитусах. Общество – совокупность габитусов, каждый из которых индивидуален, но вместе они определяют структуру социальности, совокупность классов и социальных практик в обществе. Поле – это не сеть взаимосвязанных партнеров, а сеть информационных каналов. В поле находятся и взаимодействуют не партнеры, а конкуренты.

М. Кастельс сделал теоретическое обобщение природы сетевого общества и ввел новые фундаментальные понятия – «информационное общество», «потоки» и т.д. Он констатирует факт трансформации социальности в современном обществе, используя при этом определение сообщества (Б. Вельман), включающее в себя понятие «сети». Согласно автору, сообщества – это сети межличностных связей, обеспечивающие взаимодействие, поддержку, информацию, чувство принадлежности к группе и социальную идентичность. Если прежде основу всякого человеческого сообщества составляла привязанность человека к месту жительства и работы, то трендом последнего столетия является ослабление этой привязанности и переход к более слабым социальным связям. Люди утрачивают связи с локальным сообществом не только в силу новых коммуникационных возможностей, но и в силу того, что они реализуют личные потребности, опираясь на эти новые возможности. То есть в жизни человека возникает совершенно иная, чем ранее социально-психологическая ситуация. Этот принцип построения сообществ М. Кастельс назвал сетевым индивидуализмом, «персонализируемым сообществом». Автор утверждает, что сетевая логика влечет за собой появление социальной детерминанты более высокого уровня, нежели конкретные интересы, находящие свое выражение путем формирования подобных сетей. В связи с этим можно говорить и об иных формах массового сознания, которое условно можно назвать «сетевым сознанием».

Понятие «сети» чаще всего связывается с телекоммуникационными процессами, функционированием мультимедийных технологий, инфраструктурой «информационного общества». Сети представляют собой открытые структуры, которые могут неограниченно расширяться путем включения новых узлов, если те способны к коммуникации в рамках данной сети, то есть используют коммуникационные сети. Социальная структура, имеющая сетевую основу, характеризуется высокой динамичностью и открыта для инноваций, не рискуя потерять свою сбалансированность.

Однако нельзя согласиться с утверждением М. Кастельса, что индивидуализированная связь с обществом является специфической формой социальности, а не каким-то психологическим атрибутом. По его мнению, эта связь имеет в своей основе прежде всего индивидуализацию отношений между капиталом и трудом. Она, по Кастельсу, порождена кризисом патриархальности и последующим распадом традиционной нуклеарной семьи, существующей с конца XIX столетия и поддерживается (но не производится) новыми моделями урбанизации, поскольку пригороды и загородные поселения расползаются во все стороны, и разрыв связи между функцией и смыслом в микрорайонах городов-гигантов способствует индивидуализации и дезинтеграции пространственного контекста жизни. И она поддерживается за счет кризиса легитимности, поскольку увеличение дистанции между гражданами и государством воздействует на механизмы представительства, способствуя выводу индивидуализма из общественной сферы. Новая модель социальности в нашем обществе, как считает М. Кастельс, – характеризуется сетевым индивидуализмом.

Соглашаясь с данной позицией автора, в то же время возникает вопрос: не влияет ли такая форма сетевого индивидуализма на сознание индивида? Можно ли вообще социальные процессы рассматривать вне контекста образа жизни человека и соответственно образа его мышления? На наш взгляд, эти процессы неразрывно связаны.

Теоретические результаты исследований М. Кастельса, являются продолжением исследований макро-и микроуровней с использованием междисциплинарных исследований, из которых многофакторный анализ является развитием теорий Д. Гелбрейта, Д. Белла, Э. Тофлера, А. Турена и других исследователей. Сегодня для исследования феномена массового сознания важны также новые идеи Ж. Деллеза и Ф/ Гварттари, изложенные ими в работе «Ризома».

Сам термин «ризомы» был заимствован авторами из ботаники. Он означал такое строение корневой системы, в которой отсутствует центральный корневой стержень, его место занимает множество хаотически переплетающихся корешков. В самом широком смысле «ризомы» может служить образом мира, в котором отсутствуют централизация, упорядоченность и симметрия. Авторы противопоставляют закрытым и централизованным системам типа машины или организма открытые и децентрированные ризоматические множества, в которых координация операций и синхронизация общего результата достигаются без центрального органа. С этим же свойством связан принцип «незначительного разрыва». Согласно ему, корневище может быть разорвано в любом месте, без ущерба для целого. Несмотря на разрыв, оно способно возобновить свой рост либо в старом направлении, либо в новом.

В основе концепции сетевого общества лежит представление об информации как знании, порождающем конструктивные изменения системы.

В этой ситуации в формировании сознания именно эти «сетевые факторы» будут играть все более значимую роль. Эти системы создают не только новую социальную, но и так называемую виртуальную реальность. Она по своему образу привлекательна и силу этого не только формирует, но и развивает в определенном направлении различные структуры массового сознания. Учитывая, что этот процесс со стороны общества практически нерегулируем, можно предположить, что действие фактора массовизации сознания в сетевом обществе средствами массовой коммуникации и информации будет нарастать.

КСОДЕРЖАНИЮ

## **О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Т.Ю. Чеченова, г. Нальчик

### **ON SOME REASONS FOR JUVENILES' DEVIANT BEHAVIOUR**

T.Yu. Chechenova, Nalchik

Глубокие социальные изменения, происходящие в нашем обществе, обуславливают рост различных отклонений в личностном развитии и поведении людей. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте.

В настоящее время среди исследователей наблюдается повышенный интерес к проблеме девиантного (отклоняющегося) поведения; повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов воспитания, что объясняется объективными процессами, развивающимися в обществе, пониманием того, что приоритет в воспитании детей принадлежит семье.

Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию. На примере взаимоотношений между членами семьи он учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него потом в течение всей жизни. Реакция родителей на неправильное поведение ребенка, характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями и сестрами – вот факторы, которые могут предопределить агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее, а также влиять на его отношение к окружающим в зрелые годы.

Самым сложным периодом в онтогенезе человека является подростковый возраст. В этот период происходит не только коренная перестройка ранее сложившихся психологических структур, но и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения,

вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Подростковый период онтогенеза – это остропротекающий переход от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции развития.

С одной стороны, для этого сложного этапа показательны негативные проявления ребенка, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов, протестующий характер поведения по отношению к взрослым.

С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов – возрастает самостоятельность ребенка, значительно более многообразными и содержательными становятся его отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и качественно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе, другим людям.

Между тем в психолого-педагогической литературе стало традиционным обозначать этот возраст в терминах «трудный», «критический», «конфликтный». При этом до сих пор не изжито мнение, что причины кризиса – в физиологических изменениях подростков.

Следует особо отметить, что в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Весь этот период представляет собой значительную перестройку ранее сложившихся психологических структур и возникновение новых, которые с этого момента лишь начинают дальнейший путь своего развития.

Причины девиантного поведения могут быть связаны: с нарушениями в становлении, формировании и развитии личности (А.Е. Личко, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Т.П. Шилова и др.); с онтогенезом (Д.Б. Эльконин, М.Ю. Кондратьев); образом жизни семьи и семейными отношениями, обусловленными взаимодействием с окружением (М.И. Лисина, А.Е. Личко, В.А. Петровский, Л.Д. Шнейдер и др.); с выраженным протеканием подросткового кризиса (Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Филонов, Э. Эриксон); с влиянием средств массовой информации, низкопробной кинопродукцией, пропагандой сексуальной распущенности (М.В. Цилуйко); с миром компьютерных игр (О.Ю. Ермолаев, М. Лукъяненко и др.); с неблагоприятной социальной ситуацией развития ребенка и комплексом его психологических свойств (характер, темперамент, личность), которые предрасполагают к девиациям (М.И. Буянов, А.И. Захаров, А.Е. Личко и др.). Последнее сочетание рассматривается в криминальной психологии как механизм преступного поведения, отмечает В.Ф. Пирожков. Другим механизмом отклоняющегося поведения несовершеннолетних является деформация личности в результате нарушенных социальных отношений с взрослыми и сверстниками, считает Х. Ремшмидт. Известна точка зрения И.А. Невского о том, что отклонения у подростков вызваны некими особенностями, которые предрасполагают к формированию тех или иных девиантных или делинквентных элементов в поведении. В исследовании Н.В. Майсак установлено, что личностные особенности подростков с девиантным и нормативным поведением сходны в основных своих характеристиках (уровень напряженности, возбудимости, связанные с началом подросткового кризиса), но отличаются своеобразием личностных черт. Если подростку с нормативным поведением свойственны социальная лабильность, эмпатия, общительность, интеллектуальность, позитивный образ родителей, то подросток с девиантным поведением имеет свои особенности: негативную психическую напряженность; непредсказуемость поведения; высокую агрессивность; акцентуированную готовность к риску. Проявление и закрепление специфических личностных особенностей подростка с девиантным поведением зависит от позиций конфронтации в отношениях с родителями и частоты повторения отклоняющихся форм поведения.

Девиантное поведение вначале всегда бывает немотивированным, отмечает И.С. Кон. Подросток хочет соответствовать требованиям общества, но по каким-то причинам он не может этого сделать, что толкает его на поиск в других направлениях. В соответствии с этим различают первичную и вторичную девиации.

Наличие девиантной группы сверстников способствует совершению подростком девиантных действий, если он к ним внутренне готов; обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях. Девиантные поступки увеличивают привлекательность совершающего их подростка для других, которые принимают такой стиль поведения. Вместе с тем девиантные поступки усиливают потребность подростка в социальном одобрении группы, особенно если он вырос в нормальной среде, где такие действия осуждаются. Кроме того, девиантные действия вызывают отрицательное отношение к санкциям со стороны нормальных, вплоть до исключения девиантного подростка из общения с ними, что и приводит подростка к общению с девиантной средой, т. е. девиантные поступки из немотивированных становятся

мотивированными, причем подросток часто хорошо осознает, что ведет себя неправильно, но может не осознавать, что стоит за этим, какой мотив (привлечение внимания, власть, месть или избегание неудачи).

В настоящее время в психологии девиантного поведения выделены типично подростковые девиации – дисморфомания, дромомания, пиромания, гебоидное поведение (В.Л. Гиндикин, В.А. Гурьева, В.Я. Семке, С.А. Суханов), а также делинквентные действия, распространенные среди несовершеннолетних: наркомания, токсикомания, алкоголизм, угон автотранспорта, побеги, домашние кражи, хулиганство, подростковый вандализм, агрессивное и аутоагрессивное поведение, сверхценные увлечения и пр. (В.Г. Василевский, Н.В. Вострокнутов, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко, С.А. Кулаков и др.).

По своей направленности девиантное поведение может быть направлено на себя (например, суицидальные действия, наркомания, алкоголизация и др.), на других людей (неуставные взаимоотношения), на частную и государственную собственность и пр.

Девиантное поведение может быть более или менее осознанным; иметь различные (негативные или положительные) последствия; совершаться произвольно или импульсивно, спонтанно; иметь систематический или эпизодический, добровольный или принудительный характер.

Отклоняющееся поведение, вступающее в противоречие с установившимися в обществе образцами, стереотипами, не всегда связано с негативной (асоциальной) мотивацией субъекта или его правовой некомпетентностью. Иногда оно сочетается с относительно хорошим знанием социальных норм. Это может говорить о несформированности операциональной (исполнительной) стороны поведения человека, что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования нравственных привычек, привычек правомерного поведения.

Данное положение особенно актуально для подростков, отклоняющееся поведение которых нередко служит средством самоутверждения, выражением протеста против реальной или кажущейся несправедливости взрослых.

Основными причинами отклоняющегося поведения подростков могут быть, во-первых, неблагоприятные условия жизни и воспитания, пробелы в знаниях и связанный с этим неуспех в учебе, труднообучаемость.

Интеллектуальное развитие ребенка напрямую зависит от специфики обучения. Это подробно раскрывается в трудах крупнейших отечественных и зарубежных психологов П.П. Блонского, Д. Болдуина, Д. Брунера, К. Бюлера, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, А.А. Смирнова, В. Штерна и др.

Исследования Л.И. Божович, Р.С. Буре, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, З.И. Истоминой, Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Тарунтаевой, Д.Б. Эльконина и других показали, что возможности развития у обучаемых активной мыслительной деятельности и достижения уровня осознанного усвоения учебного материала чрезвычайно велики, что при соответствующих формах обучения им доступно понимание общих принципов, связей и заключений, лежащих в основе научного знания, у них могут быть сформированы основные качества познавательной деятельности, необходимые для успешной учебы в школе.

Кадровый кризис сегодняшних школ, связанный в первую очередь с состоянием нашей экономики, отсутствием должного финансирования и многих других составляющих, приводит к тому, что нейтрализовать криминогенное влияние не всегда представляется возможным, хотя возраст малолетних весьма гибок с точки зрения коррекции. Отрицательное отношение к учебе малолетних, допускающих антиобщественное поведение, объясняется, во-первых, отставанием на предыдущих ступенях школы, во-вторых, ленью, в-третьих, личной неорганизованностью.

Также следует отметить и развивающуюся в последние годы умственную акселерацию малолетних, которой способствуют современные школьные программы ускоренного обучения, абстрактного восприятия теоретических знаний, не ставящие, однако, задачи формирования личностного начала, не ориентированные на воспитание способности человека к самостоятельным и ответственным решениям и поступкам, умение правильно выбрать ценностные ориентации. В основе антиобщественного поведения малолетних лежит низкая степень социализированности того или иного человека, разрушенность или угнетенность «первичных ценностных систем, которые служат ориентирами поведения.



В настоящее время понимание соотношения социального и биологического в человеческом поведении вообще и отклоняющемся поведении подростков, в частности, является одной из важнейших проблем.

Среди психологов существует мнение, что девиантное поведение, принимающее порой самые жестокие формы, является следствием психической деформации личности, связанной с проблемами в семье, недостойным примером родителей, с недостатками воспитания, негативным влиянием средств массовой информации (особенно телевидения), видеофильмов, а также компьютерных игр, асоциальной уличной компании и т.п.

Девиантное поведение можно назвать актуальной проблемой современного общества. Оно выступает одной из ведущих причин обращения населения за психологической помощью.

Современные знания о девиантном поведении личности позволяют утверждать, что мы имеем дело со сложной формой социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов, а девиацию можно определить как поведение, которое считается отклонением от общепринятых норм и установленных стандартов – юридических, моральных или социальных. Девиантность устанавливается соответствием или несоответствием поступков социальным нормам и ожиданиям, которые могут быть спорными. Поведение несовершеннолетних отличается рядом особенностей, обусловленных недостаточностью жизненного опыта, связанным с этим низким уровнем самокритичности, отсутствием всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, двигательной и вербальной активностью, внушаемостью, подражательностью, обостренностью чувства независимости, стремлением к престижу в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения. При оптимальных условиях воспитания указанные особенности личности и поведения подростков могут быть нейтрализованы соответствующей социально-положительной деятельностью, тогда как при неблагоприятных – они приобретают негативную направленность.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА**

А.М. Шевелева, г. Москва

## **OPTIMIZATION OF DEVELOPMENT OF EMOTIONALLY-STRONG-WILLED SPHERE PODROST-KOV OF GROUP OF RISK**

A.M. Sheveleva, Moscow

С точки зрения акмеологии развитие эмоционально-волевой сферы личности является сложным процессом, который происходит под воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Факторами внешнего воздействия являются условия социальной среды, в которых находится ребенок, факторами внутреннего воздействия – наследственность, особенности его физического развития.

Развитие эмоционально-волевой сферы личности соответствует основным этапам ее психического развития, начиная с раннего детства до подросткового периода (ранней юности). Для каждого этапа характерен определенный уровень нервно- психического реагирования индивидуума на различные воздействия социальной среды: соматовегетативный (0-3 года), психомоторный (4-7 лет), аффективный (7-10 лет), эмоционально-идеаторный (12-16лет). На каждом из этих этапов проявляются эмоциональные, поведенческие, характерологические особенности, свойственные тому или иному возрасту. Эти особенности отражают проявления нормального возрастного развития.

В возрасте от 0 до 3 лет (период раннего детства) доминирует соматовегетативный тип реагирования. Состояния дискомфорта или недомогания у ребенка до 3 лет проявляется в общей вегетативной и повышенной эмоциональной возбудимости, которые могут сопровождаться нарушениями сна, аппетита, желудочно-кишечными расстройствами.

В возрасте от 3 до 7 лет (дошкольный возраст) доминирует психомоторный тип реагирования. Для этого возраста характерны повышение общей эмоциональной возбудимости, проявления негативизма, оппозиционности, формирования различных реакций страха и испуга. Эмоциональные и поведенческие реакции могут быть следствием воздействия различных факторов, в первую очередь психологических. Наиболее выражены данные особенности в периоды, связанные с интенсивным физическим развитием детского организма и соответствующие возрастным кризисам 3 - 4 и 7 лет. В период возрастного кризиса 3 - 4 лет преобладают реакции оппозиции, протеста, упрямства как одного из вариантов негативизма, которые протекают на фоне повышенной эмоциональной возбудимости, обидчивости, плаксивости. Возраст 7 лет сопровождается более глубоким осознанием своих внутренних переживаний на основе формирующегося опыта социального общения. В этот период закрепляются позитивные и негативные эмоциональные реакции. Например, различные реакции страха или уверенности в своих возможностях.

В возрасте от 7 до 11 лет (младший школьный возраст) доминирует аффективный тип реагирования. Для этого возраста характерны повышение эмоциональной восприимчивости, впечатлительность, тревожность, формирование различных состояний страха (тревоги), которые отличаются стабильностью. Эмоциональные и поведенческие реакции являются следствием воздействия психологических факторов. Эти особенности наиболее выражены в периоды, связанные с возрастными кризисами 7 и 11 лет. Возраст 11 лет сопровождается более глубоким осознанием своих внутренних потребностей, более сложными и глубокими переживаниями. Происходит обобщение переживаний и осознание ситуаций, повторяющихся неоднократно, и формирование, как следствие, отношения к себе, своим успехам, своему положению. В этот период формируется самооценка, проявляются характерологические особенности личности. Волевые черты характера, такие как самостоятельность, настойчивость, целеустремленность в данном возрасте появляются периодически при достижении потребностей, актуальных для ребенка, и могут сочетаться с внушаемостью, неуверенностью в ситуациях, для решения которых он не обладает необходимым запасом знаний и опыта.

В возрасте от 12 до 15 лет (средний школьный возраст) доминирует эмоционально-идеаторный тип реагирования. Для данного возраста характерны эмоциональная неуравновешенность, раздражительность, обидчивость, обусловленные частыми колебаниями настроения в течение дня, проявление определенных характерологических особенностей, склонность к формированию конфликтных ситуаций, что затрудняет социальную адаптацию подростка. Возрастной кризис 12-14 лет нередко способствует проявлению отрицательных черт характера, различных форм негативного поведения, эмоциональной и волевой нестабильности. Для большинства подростков данный возраст проходит без выраженных эмоциональных и поведенческих отклонений.

В возрасте 16 - 18 лет (ранняя юность или старший школьный возраст) наблюдается стабилизация эмоционального состояния. Старшие школьники чаще проявляют волевые черты характера: целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержку, самообладание при достижении важных для них целей, разрешении сложных ситуаций. Он имеет определенное представление о своих возможностях и стремится реализовать их путем выбора будущей специальности.

Исходя из вышесказанного, нами были предложены психолого-акмеологические принципы оценки эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска». В кратком изложении их сущность состоит в следующем:

- во-первых, подросток «группы риска» рассматривается нами как динамичная саморазвивающаяся личность, важным компонентом которой является эмоционально-волевая сфера;
- во-вторых, мы полагаем, что эмоционально-волевая сфера подростка «группы риска» имеет сложную динамическую структуру и рассматривается нами как многокомпонентное (долговременное) психолого-акмеологическое образование и оперативное (кратковременное) психическое состояние. Это определяет необходимость реализации психолого-акмеологического подхода к оценке эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска», а также выделение методик, разработки критериев, уровней и компонентов ее оценки, методических особенностей формирования и развития;
- в-третьих, мы считаем, что эмоционально-волевая сфера подростков «группы риска» может быть определена с помощью психодиагностических технологий экспертной и тестовой

оценки, предусматривающих психолого-акмеологическую квалиметрию уровней ее выраженности, значимости (вклада) основных компонентов в успешность деятельности, а также детерминирующих ее личностных качеств;

- в-четвертых, мы считаем, что эмоционально-волевая сфера подростка «группы риска» существенным образом детерминирована индивидуально-психологическими качествами их личности, которые могут быть сгруппированы в симптомокомплексы личностных свойств и оценены с помощью тестовых психолого-акмеологических методик;

- в-пятых, мы полагаем, что эмоционально-волевая сфера подростков «группы риска» требует специальных психолого-акмеологических технологий развития. Это определяет необходимость поиска эффективных психолого-акмеологических методик развития эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска»;

- в-шестых, мы считаем, что развитие эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска» требует создания специальных психолого-акмеологических условий ее целенаправленного формирования и поддержания.

Таким образом, условно можно выделить основные группы так называемых подростков «группы риска», имеющих проблемы в эмоционально-волевой сфере:

1. Агрессивные подростки. В жизни каждого человека бывали случаи, когда он проявлял агрессию, поэтому обращается внимание на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение. Агрессивные подростки эмоционально грубы, озлоблены против сверстников и окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка, она может быть как максимально положительной, так и максимально отрицательной. Их отличают повышенная тревожность, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций. Защитные механизмы преобладают над другими механизмами, регулирующими поведение.

2. Эмоционально расторможенные подростки. Такие подростки на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то так экспрессивно, что заводят весь класс; если страдают – их плач и стоны слишком громкие и вызывающие.

3. Слишком застенчивые, тревожные подростки. Они стесняются явно выражать эмоции, а свои проблемы переживают тихо, боясь обратить на себя внимание. Чаще всего, это подростки с эмотивностью – это чувствительность и склонность к глубоким реакциям в области «тонких» эмоций. Мягкосердечие и жалостливость, задушевность и ранимость – вот основные черты, свойственные эмотивным личностям. Часто эмотивные подростки отличаются повышенной тревожностью и боязливостью. Тревожно-эмотивные подростки любые жизненные события воспринимают серьезнее, чем другие люди и легко поддаются печальным переживаниям. Особенно легко они поддаются чувству жалости, сострадания; нередко чувствуют себя виноватыми в несчастьях, случившихся с другими людьми. Особая чувствительность натуры предрасполагает к болезненно глубокому воздействию душевных потрясений. Психологическая травматизация эмотивных личностей может приводить к серьезным депрессиям.

4. Подростки с психической неустойчивостью. Результаты клинико-психологического исследования показывают, что нарушения поведения у подростков с психической неустойчивостью связаны с аномалией развития по типу эмоционально-волевой, личностной незрелости. Этим подросткам отличает отсутствие чувства долга, неспособность тормозить свои желания, подчиняться требованиям школьной дисциплины. Они быстро теряют интерес к занятиям и постоянно нуждаются в стимуляции извне (поощрение, напоминание, перемена видов деятельности). Мало способные к волевому усилию, при затруднениях в учебе они нередко уходят с уроков, катаются на городском транспорте, играют в футбол. Побег из школы и дома являются одной из основных форм защитной реакции, хотя в значительной мере служат для удовлетворения инфантильных потребностей.

5. Подростки с преобладанием явлений аффективной возбудимости. Главное проявление аффективной возбудимости – аффективные разряды, направленные на сверстников и взрослых. Склонность к разрешению конфликтов путем агрессии делает такого подростка опасным для окружающих. Данные педагогических характеристик и психологических исследований указывают на педагогическую запущенность таких подростков, недостаточную сформированность у них общих знаний и представлений, отставание в речевом развитии, выраженное отрицательное отношение к учебе, установку на физический труд. Все это относится к социальным факторам. К биологическим факторам, способствующим аффективной возбудимости, относится ускоренный половой метаморфоз с бурным физическим ростом. В генезе аффективной возбудимости

определенное место принадлежит легкой органической недостаточности нервной системы. Декомпенсация поведения по типу аффективной возбудимости является как бы «болезнью роста».

Данные психолого-акмеологические принципы оценки эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска» оценки позволяют изучить особенности эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска» и предложить программы оптимизации развития эмоционально-волевой сферы подростков «группы риска». В этом мы видим перспективность нашего исследования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

А.А.Шишмарев, г. Москва

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF CIVIL SOCIETY IN MODERN RUSSIA**

A.A. Shishmarev, Moscow

Раскрытие условий и факторов, обеспечивающих формирование гражданского общества в России или препятствующих этому процессу, невозможно как без учета общемировых тенденций цивилизационного развития, так и анализа социокультурного поля современной России.

Можно сказать, что российское общество по-своему решает возникающие проблемы и дает собственные ответы на вызовы времени. Универсальные параметры нестабильности и несбалансированности переходных процессов не дают возможности детально проанализировать события и определить окончательные результаты идущей в России трансформации, но в то же время необходимо отметить, что характер и темпы проводимых преобразований непосредственно зависят от решения обществом основных конфликтов и противоречий модернизации, имеющих в том числе психологическую окраску.

В целом российское общество можно отнести к разновидности «делегативной демократии». Вместе с тем ее политический облик обусловлен прежде всего динамикой применения присущих ей методов урегулирования и разрешения конфликтов. Среди них выделяются в первую очередь универсальные, типичные для этой стадии развития конфликты, решение которых во многих странах уже создало определенные стандарты и нормативные требования, а их выполнение способствует продвижению страны к целям «модерна». Особое место в них занимают конфликты, имеющие психологическую основу. Так, к типичным конфликтам модернизации можно отнести кризис идентичности, обуславливающий поиск людьми новых духовных ориентиров для осознания своего места в обществе и связей с государством в силу распада тех идеалов и ценностей, которые лежали в основе ранее доминировавшей политической культуры.

Существенными последствиями процесса преобразований являются и методы разрешения кризиса распределения культурных и термальных благ, вызванного качественным изменением стандартов и способов потребления, а также ростом социальных ожиданий граждан. В зависимости от того, сможет ли государство найти способы обеспечения устойчивого роста материального благосостояния, причем в приемлемых для людей формах стимулирования и распределения общественных благ, и будут определяться основные формы социальной поддержки целей и ценностей демократии.

Характерен для России и кризис участия, обусловленный ломкой привычных форм и механизмов вовлечения граждан в политику при увеличении числа стремящихся к участию в управлении и на базе создания нового баланса политических сил. В этом плане темпы и характер преобразований будут непосредственно зависеть от того, смогут ли власти создать структуры и механизмы, способные интегрировать новые «заявки» населения на политическое участие, пресечь агрессивные формы презентации интересов и при этом обеспечить равенство различных групп населения, соблюсти предложенные ими правила «политической игры», создать прецеденты правового выхода из конфликтных ситуаций, поддержать идеалы и ценности, способные интегрировать общество и государство.

Тесно связано с кризисом участия и противоречие между дифференциацией ролей в политической системе, императивами равенства граждан (на участие в политике, перераспределение ресурсов) и возможностями власти к интеграции социума. Пытаясь решить данный круг проблем, вызванных постоянным нарушением прав групп и граждан в политической сфере, правящие режимы должны акцентировать внимание на правовых способах решения конфликтов, соблюдения равенства всех граждан перед законом, решительно пресекать политический радикализм, противодействовать терроризму.

Существенное значение для определения темпов реформ имеют и формы разрешения кризиса «проникновения», свидетельствующие о невозможности правящих сил (прежде всего высших органов государственной власти) целиком и полностью реализовать свои решения во всех сферах общественной жизни. Вынужденные соперничать с множеством центров влияния, обладающих возможностью изменять в свою пользу содержание управленческих решений (законов, установлений), центральные власти сталкиваются с постоянным снижением эффективности своего политического регулирования. Имея в виду опыт урегулирования подобных проблем в других странах, можно отметить, что применяемые государством методы должны исключать попытки исправления положения любой ценой, попытки силового «продавливания» необходимых решений, перешагивание допустимых границ в политическом торге с оппонентами, сползание к популизму и усиление теневых механизмов власти, ведущих к нарастанию коррупции.

Непосредственное влияние на ход общественных преобразований оказывает и кризис легитимности, выражающийся в рассогласовании целей и ценностей правящего режима с представлениями основной части граждан о необходимых формах и средствах политического регулирования, нормах справедливого правления и с другими ценностями массового сознания. Основой позитивного решения связанных с этим кризисом проблем является строительство таких социально-экономических и политических отношений, которые отвечают интересам широких социальных кругов населения и способны сформировать у них устойчивую поддержку власти. В этом смысле интеграция общества и власти должна исключать искусственное раздувание противоборства с внешним (или внутренним) противником, стимулирование псевдопатриотических чувств и гражданского самопожертвования.

Попытки урегулирования всеобщих кризисов «модерна» сочетаются с решением проблем, всегда имеющих специфически-национальный характер, обусловленных сопротивлением политических сил, заинтересованных в националистических, имперских и прочих аналогичных моделях развития российского общества. Эти контрмодернистские тенденции непосредственно связаны с деятельностью тех конкретных партий, движений и элитарных группировок в государственной власти, которые обладают различным весом и влиянием в политическом секторе. В данном случае сохранение демократической ориентации в борьбе с этими силами предполагает последовательное конструирование властями политических порядков, доказывающих преимущество демократии и опирающихся на здравый смысл общественного мнения.

Наряду с этими противоречиями российское общество пытается решать и ряд других противоречий. В основном затрагивая механизмы и отношения, формирующиеся на базе применения современных информационных технологий, они еще не получили существенного распространения. Однако, проявляясь в важных сферах политического пространства, эти конфликты оказывают существенное влияние на принятие государственных решений, на характер участия государства в урегулировании международных конфликтов, в частности, на отношения с важнейшими зарубежными партнерами.

Высокая конфликтность социальных и политических процессов в условиях модернизации определяет необходимость постепенного проведения реформ, снижения влияния на процессы демократизации стереотипов традиционалистской политической культуры, а главное — повышение роли правящих и оппозиционных элит, их способности вести заинтересованный диалог и находить точки соприкосновения. В данном отношении российское общество испытывает определенные трудности, поскольку для него характерно не идеологическое (побуждающее элиты воплощать интересы широких социальных слоев), а корпоративное размежевание элит, свидетельствующее о преобладании во власти интересов кланов, олигархических группировок и т.д. Преодоление этого типа внутриэлитарных связей и обуславливает основные пути укрепления демократических тенденций в развитии нашей страны.

Решение этой задачи предполагает как непредвзятый анализ того, что представляет собой гражданское общество в России, в том числе в институциональном плане, так и рассмотрение возможных путей сокращения дистанции между «политикой для избранных» и массовым

гражданским участием. Для этого, в свою очередь, важно понять мотивационную структуру политического участия или неучастия граждан в общественной и политической жизни. Ясно, что всю гамму побуждающих мотивов политического участия выявить практически нереально. Однако зафиксировать какую-то общую их иерархию возможно.

Чтобы правильно оценить нынешнее состояние и перспективы демократии в России, необходимо понять природу противоречивого отношения к демократическим ценностям в российском обществе на фоне общемировых тенденций. Важно также, основываясь на анализе общественных настроений, попытаться выявить причины снижения политической активности россиян. В исследовательском плане это поможет сформировать более глубокие представления о степени укорененности в российском обществе культуры политического участия и о степени адекватности этой культуры требованиям современного общества.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВРАЧА: СОЦИОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.**

Р.В. Шурупова, г.Москва

## **PROFESSIONALISM AND RESPONSIBILITY OF THE DOCTOR: SOCIOLOGICAL-ACMEOLOGICAL ASPECT**

R.V.Shurupova, Moscow

Как справедливо отмечает В.А. Ядов в тезисах «Какие теоретические подходы полезны для понимания и объяснения социальных реалий российского общества и России?», профессия становится социальным институтом лишь тогда, когда общество и государство ее поддерживают, вкладывают средства.

Престиж любой профессии подвержен колебаниям. И зависит от того, насколько специалист владеет профессиональным мастерством. К нему относятся: самообразование и самовоспитание, взаимопосещение преподавателями занятий, выездные циклы с участием ведущих специалистов на места, курсы повышения квалификации преподавателей при ведущих вузах, учебно-методические конференции, совещания и съезды.

В проведенном автором в 2009г. социологическом исследовании произведена попытка узнать, статистически обобщить информацию о том, насколько четко представляли до поступления в ВУЗ/аспирантуру будущие специалисты специфику своей профессии, что они думают о будущей карьере, насколько важен для них имидж, престиж призвания.

В анкетировании приняло участие 49 человек, все они являлись аспирантами 1 или 2 года обучения Московской Медицинской Академии им. И.М. Сеченова (в настоящее время Первый МГМУ имени И.М. Сеченова). Распределение опрошенных по специальностям: 34 % являются провизорами (специальность фармация), 42 % - специальность терапия, 8 % - специальность хирургия, 16 % - прочие врачебные специальности.

Общий вывод на вопрос: « Во мнении окружающих для Вас важнее всего оценка Вас как специалиста или нет?»: для человека, выбравшего продолжение обучения в аспирантуре, важно признание окружающих именно как специалиста, важен социальный статус, имидж профессии, что говорит об определенном способе реализации жизненных амбиций.

Однако около трети опрошенных мнение окружающих не так важно или не важно совсем, что говорит об их личностной самодостаточности и независимости от мнений со стороны.

Вот еще вопрос, который звучал так: «Перед тем, как поступать в ММА, вы хорошо представляли суть своей будущей профессии»? Мы пытались выяснить, насколько осознанным был выбор абитуриентов. Удивляет истораживает, что около 30 % опрошенных поступали сами не зная куда, это говорит о несформированном в школьные годы самоопределении, возможно, кому-то ВУЗ был навязан родителями. Эти места могли достаться талантливым приверженцам профессии. Возможно, необходимо введение профессионального отбора в виде тестов или устного собеседования на этапе поступления в академию.

Следующий вопрос касался правильности выбора профессии, ответы на него очень интересны, потому что их дают специалисты без большого опыта работы, но уже знакомые со

многими тонкостями специальности, которые могут сделать действительно осознанный выбор. «Если бы у Вас была возможность вновь выбрать профессию, кем бы вы стали? Результаты следующие: около 60 % опрошенных стали бы вновь врачами, однако 10 % все-таки выбрали не ту врачебную специальность, которой можно было бы посвятить жизнь, 13 % затруднились с ответом. Важно отметить, что около трети (28 %) выбрали бы другую профессию, причем 6 человек из них (18 % опрошенных) хотели бы заниматься более высоко оплачиваемой деятельностью.

Высокий процент разочаровавшихся в выборе специальности (среди аспирантов!) говорит о том, насколько важна осознанность выбора при поступлении в ВУЗ, ведь на подготовку этих специалистов уже потрачено шесть лет трудоемкой, а главное требующей огромной материально-технической базы подготовки. Видимо, кроме вступительных экзаменов, необходимо заранее проводить тщательный отбор абитуриентов на предмет совместимости с такой ответственной и тяжелой профессией.

Далее анкетиремым предлагалось выбрать варианты ответа на вопросы под общим заголовком – «Что для вас врачебное призвание?». Из ответов видно, лишь четверть будущих не считают главным материальное вознаграждение.

Престижность профессии в глазах окружающих не важна для 91 %. Необходимо отметить, что за мизерные зарплаты не хотят работать более половины анкетиремых, а ведь это будущие специалисты высокого класса. Можно сделать вывод, что увеличение доходов снизит отток квалифицированных кадров из медицины, также можно сказать, что для кого-то лечить – призвание, а для кого-то – способ зарабатывать деньги. Вопрос карьеры не важен более чем для половины опрошенных. По мнению респондентов, это логично. Главное, чтобы платили хорошо.

На вопрос: «Из чего складывается репутация врача в профессиональных кругах?» было предложено дать свой вариант ответа. Вот как распределились ответы. Основной вклад в формирование репутации врача вносят профессионализм – 29 %, знания – 18 %, опыт – 14 %, уважение коллег – 12 %, личностные качества – 12 %, отзывы пациентов – 9 %, карьера – 6 %.

Было дано задание и проведено интервью. Закончите, пожалуйста, предложение: «Я думаю, что, прежде всего, моя работа дает мне...»

Приведем наиболее частые ответы:

Первое место по частоте занимают чувство своей полезности и удовлетворение от самой работы, что связано больше с самоактуализацией личности. Немного отстают от них хорошая заработная плата и приобретение нужных связей, что опять же говорит о важности для будущих специалистов финансовой независимости и определенного влияния в обществе. Огорчает, что реализация профессиональных интересов и повышение профессионального уровня, отходят на второй план. Удовлетворения от работы ждет лишь пятая часть будущих специалистов, видимо, за годы обучения многие уже успели вдоволь насладиться всеми прелестями нелегкого труда медиков.

Следующий вопрос определял, что является карьерой для врача.

Профессиональная реализация ассоциируется с успешной карьерой почти у 40 % опрошенных, половина опрошенных считает карьеру состоявшейся, если врач занимает высокую должность в лечебном учреждении или государственных структурах. Другая часть отмечает такие необходимые для развития и самоактуализации личности варианты, как получение высшей категории, а также уважение и признание коллег.

Ответы на вопрос: «Что нужно вам лично, чтобы добиться профессионального успеха в жизни?» распределились следующим образом. Залог успеха, по мнению аспирантов, кроется все-таки в упорном труде, а также в таких личностных качествах, как пробивные способности и уверенность в себе.

Умение рисковать, предприимчивость и, что немаловажно, дополнительное обучение, также необходимы для достижения профессиональных высот.

Исследователя интересовал следующий вопрос: «Скажите, пожалуйста, с чем вы связываете свою будущую карьеру?»

Результаты следующие: 31 % молодых специалистов хотят создать свое дело, что весьма смело и похвально, 37 % определились с местом постоянной работы уже во время обучения, 13 % выберут работу не по специальности, что, с одной стороны огорчает, но и говорит об универсальности медицинского образования – человек, выдержавший такую тяжелую подготовку, с легкостью реализует себя в других сферах деятельности. Не определились с выбором 19 %, что весьма странно, учитывая, что за спиной уже почти 7 лет обучения. На наш взгляд, этим

обучающимся необходима помощь в трудоустройстве или консультации по вопросам профессионального самоопределения.

Известно, что удовлетворенность трудом складывается из оценки многих составляющих по основному месту работы. Для того чтобы оценить степень удовлетворенности, будущим медицинским работникам было предложено оценить эту степень. Видно, что все-таки полное удовлетворение от работы получают не все, а причиной тому являются:

- нехватка морального и материального вознаграждения,
- неподходящие условия труда,
- некорректный стиль руководства главного врача лечебно-профилактического учреждения.

Результаты исследования показали, что многие выбирают медицинскую деятельность не по велению сердца, а из чисто меркантильных побуждений. Профессия врача для кого-то интересна, кому-то кажется престижной. Лишь половина аспирантов не жалеют о сделанном ими выборе.

Что для самих врачей их профессия? Как показал опрос – возможность самореализации. Так что дело не в престиже профессии и величине заработков, у большинства они более чем скромные.

В профессиональных кругах репутация врача складывается не только из количества научных работ, но и из отзывов благодарных коллег и пациентов, из личностных качеств и умения следовать этическим нормам.

Свою будущую карьеру молодые специалисты видят по-разному – кто-то хочет остаться в том же лечебном учреждении, где уже начал работу в процессе обучения, а многие, напротив, мечтают о собственной частной практике, кому-то уже не хочется работать по своей специальности. И это неудивительно, ведь удовлетворение от работы получают не все, часто в силу недостаточного морального и материального вознаграждения и неподходящих условий труда.

И все же лечить – это не профессия, а призвание, данное свыше, с рождения, поэтому, несмотря на существующие проблемы, до сих пор есть люди, готовые самоотверженно и почти бескорыстно помогать страждущим и ответы более половины будущих врачей это доказывают.

Обучение профессии – нелегкий труд. Но здесь мы встречаемся с парадоксальными явлениями.

Казалось бы, преодолев вступительный барьер, студенты должны серьезно относиться к учебе с первых дней обучения. Однако такого рвения у большинства из них не наблюдается. Тому есть объективные причины. Какое-то время уходит на адаптацию к незнакомой среде, знакомство со сверстниками, сплочение коллектива, получение первого представления об изучаемых дисциплинах. У многих студентов сохраняется школьная привычка откладывать важные дела на потом, преувеличивать собственные способности (часто неизвестные им самим), стремление достичь минимальными усилиями удовлетворительной отметки. Лишь позже они поймут ошибочность такого поведения, осознают необходимость обязательного посещения занятий, важность поиска недостающей, дополнительной информации, способствующей не только лучшему усвоению учебного материала, но и развитию личности. Конечно, встречаются и приятные исключения, но они редки. Групповой характер обучения, разнообразие интересов, возделенная свобода студенческой жизни – эти и другие обстоятельства оказывают существенное влияние на отношение к учебе. Данное замечание касается большинства студенчества и характерно для всех эпох. Свидетельством тому служат автобиографические записки признанных авторитетов (И.М. Сеченов, Д.И. Менделеев, А.И. Герцен, Ф.Д. Рузвельт и др.). Причем, лень учащих замечена как в государственной, так и в альтернативной системах обучения.

При рассмотрении качества подготовки абитуриентов не мешает иной раз обратиться к истории, особенно если сопоставляются различные учебные заведения. Известно, что неплохое домашнее образование в прошлом получали наследники престола, выходцы из обеспеченных слоев общества, интеллигенции (А.С. Грибоедов, В. Гершель, А. Ампер), а в наше время сыновья и дочери Никитиных, Князевых, Лепешкиных....Это в XX в. дети королевских кровей и представители знатных фамилий стали обучаться в признанных вузах и академиях. До того момента они предпочитали заниматься с профессорами университетов в индивидуальном порядке.

Среди многих известных людей были и плохо успевающие ученики, и отличники. В первую группу входили Г.А. Потемкин, А.С. Пушкин, О.де Бальзак, Л. Ван Бетховен, Дж. Верди, Наполеон, А.П. Чехов, У. Черчилль, А. Эйнштейн, Д.И. Менделеев, И.А. Бунин, А.И. Куприн, И.С. Глазунов, Ч. Дарвин, В. Рентген, Ф.Г. Раневская, С.С. Пилявская и др. Вторую группу составили такие лица, как Э. Резерфорд, Дж. Максвелл, И.И. Мечников, А. Лавуазье, М. Кюри-



Складовская, К. Гаусс, В.И. Вернадский, А.М. Горчаков, Мадонна. Так что при желании можно найти взаимоисключающие примеры. Поэтому педагогический постулат: «учись хорошо, станешь хорошим специалистом» верен лишь отчасти.

Помимо состава абитуриентов и студентов большое влияние на качество обучения оказывают педагоги. В вузах работают те, кто имеют призвание к преподаванию, и те, кто оказались случайными людьми на педагогическом поприще. Существует множество классификаций преподавателей. В них учтены профессиональные, личностные, культурно-мировоззренческие и прочие параметры. Профессор И.И. Косарев отмечает следующий факт: в частной беседе с одним из студентов университета при РАО (2010 г.) выяснено, что среди занятых там наставников лишь двое соответствуют своему предназначению. С ними интересно общаться и у них есть чему учиться. Подавляющее число их сослуживцев относится к своей работе формально, редко уделяет внимание студентам, дистанцируется от них.

Конечно, по единичному замечанию студента, не лишеному субъективизма в оценке старших коллег, сложно судить о всем педагогическом коллективе университета. В то же самое время не лишнее прислушаться к критике и сделать для себя правильные выводы.

Общеизвестно, что в процессе обучения большое значение придается личности педагога.

Студенты плохо знают своих преподавателей, имеют о них поверхностные представления, субъективные в оценке их как личности. Случается, их знакомство состоится на экзамене, когда остается немного времени до расставания. Между тем, судьба некоторых из них не только интересна, но и поучительна.

Постоянно организуемые на кафедре педагогики ФДПОП встречи с интересными людьми, работающими в медицинской академии (например, с профессором Н.М. Побединским, с академиком РАЕН, профессором И.И. Косаревым) наводят на разные размышления. Они побуждают молодежь переосмыслить многие ценности, не ошибиться в выборе профессии, выбрать себе достойный идеал для подражания. А это уже нравственное воспитание, во многом упущенное на сегодняшний день, если обратиться к сборнику публикаций «Образование, которое мы можем потерять» (М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002).

Видение проблемы профессионального самосовершенствования хорошо сформулировано профессорами И.И.Косаревым, В.А.Попковым: «...как бы хорошо ни было построено обучение, какими бы совершенными не казались учебники, учебные и методические пособия, они не в состоянии заменить самообразование и самовоспитание личности». Именно самообразование и самовоспитание личности будет способствовать достижению пика, оптимума, вершин профессионализма, акме.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ПОДРОСТКОВ К ЗАНЯТИЯМ ФУТБОЛОМ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ**

И.Е. Янкевич, г. Астрахань

## **PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF HARD OF HEARING TEENAGERS FOR EMPLOYMENT BY FOOTBALL AT A STAGE PROFOUND SPECIALIZATION**

I.E. Yankevich, Astrakhan

Борьба за достижение высоких спортивных результатов и укрепление здоровья слабослышащих подростков, занимающихся футболом, тесно связана с совершенствованием методики тренировки, в том числе и психологической подготовки.

Спортивная тренировка решает несколько взаимосвязанных задач: воспитание физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости, гибкости; повышение функциональных возможностей организма; систематическое и последовательное совершенствование спортивной техники; целенаправленное воспитание психических и морально-волевых качеств, обеспечивающих максимальную концентрацию усилий спортсмена в необходимые моменты тренировок и соревнований; приобретение теоретических знаний, тренировочного и

соревновательного опыта, позволяющих наиболее рационально строить тренировку и избирать правильную тактику во время соревнований.

В.К.Б альсевич отмечает, что у детей существуют определенные связи между развитием двигательных качеств, психическими процессами и умственным развитием. Благодаря воздействию разнообразных физических упражнений эти связи успешно развиваются и улучшаются в процессе спортивной тренировки и на занятиях лечебной физической культурой.

Специфика ситуационных видов спорта, к которым относится футбол, предъявляет особенно высокие требования к индивидуальным психофизиологическим особенностям, поскольку:

во-первых, моторная и психологическая сложность спортивной деятельности обуславливает обязательное наличие у исполнителя специфического комплекса высокоразвитых способностей, проявляющихся и психически качествах перцептивной, психомоторной и когнитивной сфер;

во-вторых, современные условия тренировок и соревнований требуют наличия у субъекта деятельности определенных личностных и психодинамических свойств, оптимизирующих процесс решения оперативных задач или, во всяком случае, способствующих полной реализации индивидуального подхода к исполнителю;

в-третьих, реактивность организма спортсменов на тренировочные нагрузки зависит от множества факторов и, в первую очередь, от подвижности, силы и динамичности нервных процессов.

Для детей и подростков с проблемами физического развития и ограниченными возможностями, спортивная тренировка представляет подчас большую сложность в силу специфики заболевания.

Многочисленные исследования в области психологической подготовки слабослышащего спортсмена подросткового возраста показывают не только огромное многообразие психических функций и состояний, играющих важную роль в достижении им наивысшего мастерства, но и специфические особенности проявления одних и тех же функций или качеств личности в связи с требованиями, предъявляемыми к психике человека разными видами спорта. Для таких видов, как спортивные игры, в том числе футбола, наоборот, характерно очень большое распределение внимания, связанное с необходимостью быстро реагировать на необычные или внезапные раздражения. Спортивные игры отличают широкая вариативность координации, требующих выполнения действий в быстро меняющихся условиях спортивной борьбы.

При всем разнообразии психических процессов и функций в спортивной деятельности для них характерны некоторые общие особенности, вытекающие из специфики спортивной деятельности вообще, поскольку они:

- протекают и проявляются, как правило, в экстремальных условиях, характерных для любого вида спорта и связанных почти всегда с необходимостью максимального напряжения психических сил спортсмена;

- в этих условиях достигают очень большой остроты и совершенства;

- как правило, проявляются в короткое время, длительность которого определяется характером данного вида спорта;

- легко поддаются колебаниям и даже резким изменениям под влиянием эмоциональных факторов.

Именно эти особенности психических функций и состояний играют особо важную роль в спортивной деятельности и должны учитываться в процессе психологической подготовки.

Футбол – командный вид спорта, и здесь очень важным является умение спортсменов взаимодействовать между собой, понимать друг друга, быть готовыми к негативным ситуациям, возникающим во время игры, поэтому в данном виде спорта не менее значимой, чем другие виды, является психологическая подготовка слабослышащих спортсменов.

Психологическая подготовка, как правило, направлена на совершенствование механизмов нервно-психической регуляции функций организма и поведения слабослышащих футболистов.

Спортивная тренировка характеризуется значительными психическими напряжениями, постоянным «преодолением самого себя»; она требует строгой дисциплины и соблюдения режима. Эффекта вноси, подготовки зависит и от психической устойчивости футболистов.

Основные психические качества, необходимые слабослышащему футболисту, формируются и совершенствуются в процессе ежедневных тренировочных занятий, в активной соревновательной деятельности.

Важный раздел психологической подготовки слабослышащих спортсменов – формирование и совершенствование свойств личности и психических состояний, которые позволяют адаптироваться к экстремальным условиям соревнований и успешно в них выступать.

Педагогический эксперимент предусматривал применение в предстартовом состоянии у слабослышащих подростков, занимающихся футболом, комплекс педагогических и психофизиологических средств и приемов. Педагогический эксперимент проводился в период с января 2007 г. по февраль 2008 г. на базе автономного учреждения Астраханской области Футбольный клуб для слабослышащих «Тайфун». Авторская методика конструировалась в соответствии с психологическими особенностями респондентов, что особенно важно в связи с конкретным контингентом, а также с тем, что сотрудничество исследователя и испытуемых было достаточно продолжительным.

При подборе испытуемых мы исходили из главного требования: сравнительные группы должны быть максимально идентичны по своим характеристикам. Испытуемыми выступили слабослышащие подростки – мальчики 13-15 летнего возраста. Было создано 2 группы: контрольная (n=22) и экспериментальная (n=25). Экспериментальную группу составили слабослышащие подростки футбольного клуба для слабослышащих «Тайфун». Контрольную группу составляли учащиеся специальной коррекционной школы для слабослышащих.

В качестве интегрального метода оценки структурно-динамических свойств личности слабослышащих подростков, занимающихся футболом, использовался Миннесотский многопрофильный личностный опросник в редакции Хатуэля и Макинли. Тестирование проводилось индивидуально. Обследуемым предоставлялась возможность оценивать предлагаемые утверждения, характеризующие те или иные свойства личности, как верное или неверное по отношению к себе.

Уровень профиля личностных характеристик у испытуемых контрольной группы оказывается значительно повышен по отношению к возрастной норме. Поскольку тенденции, измеряемые шкалами демонстративность F (72,4±1,2) и контроль за эмоциями К (48,7±1,1) в контрольной группе и F (68,7±1,1) и контроль за эмоциями К (48,7±1,1) в экспериментальной группах в значительной степени противоположно направлены, разность первичного результата полученного по этим шкалам, имеет существенное значение для определения установки обследуемого в момент исследования (индекс Уэлша). В норме этот индекс равняется 7-10 Т-баллов. За счет высокого значения шкалы демонстративности (Р) этот индекс составил у слабослышащих подростков контрольной группы в среднем 20 Т-баллов, что отражает их стремление подчеркнуть выраженность своих жизненных трудностей и вызвать сочувствие со стороны окружающих.

Ведущей среди основных шкал ММРІ была шкала тревожность (Pt-74,8±1,0) в контрольной группе (Pt-68,3±1,8). Она представлена утверждениями, выявляющими сочетание обидчивости с жалобами на враждебность окружающих, несоответствие их поведения моральным устоям обследуемого. Как оказалось, высокий уровень этой шкалы в нашем случае в основном формировался ответами «верно» на следующие утверждения: «Вы обидчивее, чем большинство других людей», «У Вас есть недоброжелатели, которые стремятся причинить Вам неприятности» и ответами «неверно» на такие как «Вы считаете, что почти каждый может солгать, чтобы избежать неприятностей». В поведении это проявляется в акцентуированном стремлении к повышению собственной значимости в группе, преувеличению несправедливости окружающих по отношению к обследуемому. У испытуемых контрольной группы преобладали позитивные ответы на утверждения: «Я убежден, что являюсь предметом обсуждения»; «Я более обидчив, чем большинство людей»; «У меня, безусловно, больше причин для волнений, чем у других»; «Жизнь для меня большую часть времени связана с напряжением». Повышенные значения уровня профиля по Нs шкале (71,3±1,1) свидетельствуют о проблемах затрудненной адаптации, проявляющейся избыточной сосредоточенностью на отклонениях от нормы, как в плане межличностных отношений, так и в сфере самочувствия, где чрезмерное внимание к функциям собственного организма может перерасти в ипохондричность.

Для определения изменений уровня психологической адаптации испытуемых мы использовали шкалу адаптационного поведения. Полученные данные говорят о пониженном уровне адаптационного поведения.

Шкала, отвечающая за умения и навыки к определённой спортивной деятельности у испытуемых, составляет 240±1,4 баллов, что является показателем низкого уровня исследуемого параметра. Показатель шкалы самоконтроля в данной группе слабослышащих подростков

составляет  $262 \pm 1,6$ , что говорит о пониженном уровне самоконтроля. Шкала называемая «Чувство ответственности», также в данной группе имеет сниженные показатели ( $196 \pm 1,1$ ). Значение показателя по шкале «Общение» в  $286 \pm 1,4$  баллов в контрольной группе слабослышащих подростков, свидетельствует о замкнутости испытуемых, тревожности в их поведении.

Результаты тестирования слабослышащих подростков контрольной группы через год после проведения первого тестирования по методике Миннесотского многофазного личностного опросника (ММРП) показали незначительные изменения по большинству шкал по сравнению с первым тестированием, которые связаны, на наш взгляд, с возрастными изменениями в данном периоде онтогенеза, которые предполагают повышение уровня спортивных компетенций.

Уровень профиля личностных характеристик у испытуемых контрольной группы в данном случае немного снижен по сравнению с результатами предыдущего тестирования.

Например, значение шкалы К (контроль за эмоциями) в контрольной группе после повторного тестирования статистически достоверного изменения не получило ( $P > 0,05$ ). Показатели шкалы Pt имели отрицательную динамику лишь на несколько единиц. По другим шкалам показатели так же имели нисходящую динамику: показатель шкалы F понизился на 3,5 балла, шкалы Hs на 2,4 балла, шкалы Pd упал на 0,5 бала, шкалы Pa - на 1,1 балл.

Наблюдается незначительное повышение уровня адаптационного поведения, об этом свидетельствуют выросшие уровни показателей адаптационной шкалы по сравнению с аналогичными показателями после проведения первого в данной группе тестирования по этой методике.

Все же после проведения тестирования по «Адаптационной шкале» результаты позволяют говорить о наличии невысокого уровня адаптационного поведения. Шкала, отвечающая за умения и навыки к спортивной деятельности, у испытуемых составляет  $245 \pm 1,1$  баллов, что является показателем низкого уровня исследуемого параметра и показывает незначительные изменения в положительную сторону в данной группе через год на 5 баллов. Показатель шкалы самоконтроля в данной группе слабослышащих подростков на 6 баллов выше показателей после первого тестирования. По шкале, называемой «Чувство ответственности», показатели после первого и второго тестирования статистически достоверных изменений не имели. Значение показателя по шкале «Общение» значимо повысилось на 18 баллов.

Анализ результатов психологического тестирования, осуществляемого по «Адаптационной шкале», позволяет говорить о наличии невысокого уровня адаптационного поведения, низком уровне умений и навыков к спортивной деятельности. Показатель шкалы самоконтроля в данной группе слабослышащих подростков на 6 баллов выше показателей после первого тестирования. По шкале, называемой «Чувство ответственности» показатели после первого и второго тестирования статистически достоверных изменения не имели. Значение показателя по шкале «Общение» значимо повысилось, вероятнее всего, потому, что коммуникативная функция – одна из ведущих в спортивных играх.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СЕКЦИЯ 4: СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

### **СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В.Г.Асеев, В.А.Селина, г.Москва

### **STRUCTURE SPECIFICS OF FUTURE SPECIALISTS' MOTIVATION AND MOTIVATIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

V.G.Aseev, V.A. Selina, Moscow

Мотивационная готовность входит в структуру профессиональной готовности специалистов и, по мнению многих, исследователей является ведущей, так как именно в мотивационной сфере личности формируются профессионально-значимые установки и ценностно-смысловые структуры мировосприятия. Формирование комплекса мотивации происходит на начальном этапе обучения в вузе. Этот период является наиболее сензитивным для развития готовности к деятельности, так как в это время студенты располагают большими резервами работоспособности, высокой скоростью оперативной памяти, переключаемостью внимания, умением решать вербально-логические задачи. Именно на этом этапе интенсивно формируется вся система ценностных ориентаций, жизненных позиций и установок. При организации процесса развития готовности к деятельности на начальном этапе обучения следует учитывать тот факт, что большинство студентов не имеют представления о задачах, которые им придется решать в будущей профессиональной деятельности, поэтому главная задача на этом этапе – сформировать ценностное отношение к выбранной профессии, потребность успешно решать возникающие задачи, интерес к процессу их решения, а также помочь им развить профессионально-важные личностные качества. Надо отметить, что принятие студентом деятельности является принципиальным этапом ее освоения. Развитие мотивационной готовности позволяет студентами научиться воспринимать профессиональные задачи как лично-значимые и активно решать их. В процессе освоения профессии, в ходе обучения и трудовой деятельности, происходят развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется система профессиональных мотивов и происходит их осознание. Осознание личностного смысла деятельности проявляется в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом. Наряду с осознанием задачи, определением оптимального способа действий, оценкой своих возможностей необходимой составной частью готовности является установка, которая обеспечивает настройку на определенную активность. Этот факт следует учитывать при формировании мотивационной готовности к профессиональной деятельности у студентов. Установки, сформулированные сообразно требованиям профессии, помогут специалистам в дальнейшем с большей эффективностью решать поставленные задачи.

Говоря о структуре мотивационной составляющей готовности к деятельности, следует обратить внимание на диалектически двойственный характер истоков формирования ценностных установок, на наличие содержательно-смысловой и динамической стороны мотивации. В процессе профессионализации изменению подвергаются обе составляющие. Меняются идеалы, ценностные ориентации, жизненные цели, текущие мотивы. Меняются критерии оценки, представления о справедливости, меняется актуальная временная зона планирования жизни. Эти изменения относятся к содержательно-смысловой стороне мотивации и психике в целом. Особое внимание хотелось бы обратить на вторую, динамическую сторону, на влияние и роль ресурсных изменений, как позитивных, так и негативных. В целом, конечно, ясно, что изменения функциональных, материальных и временных возможностей не может не влиять на содержание мотивации. Увеличение потенциала приводит к актуализации новых или разблокированию ранее сложившихся мотивационных установок, а снижение потенциала ставит вопрос о том, какими мотивационными установками можно пожертвовать, пренебречь, без чего можно обойтись как без предмета роскоши, от чего можно и нужно временно отказаться. При полноценной готовности к

деятельности, с одной стороны, должна быть достаточно высокая значимость желаемого результата. С другой стороны, должно быть более менее позитивное отношение к процессу деятельности и готовность к соответствующим эмоциональным, материальным и временным затратам. Традиционная трактовка состоит в том, что ценностью становится только то, что я очень хочу, а у меня этого недостаточно или нет вовсе. Действительно, по такой логике здоровье выдвигается на одно из первых мест в ценностной иерархии, если с ним не все в порядке, в то время как многие здоровые люди не замечают его как ценность. Но истоком значимых ценностных установок выступает и прямо противоположная ситуация: ценностью становится то, что у меня есть, стало привычным и обязательным атрибутом моего образа жизни, и лишиться этого я не хочу, отнять это у меня очень непросто. Это любимые люди и любимые вещи, ставшие привычными социальными гарантиями и прочее. То же здоровье, интеллектуальный потенциал или материальный потенциал может быть и даже осознаваться как основной личностный стержень, основа позиции. Но этот источник ценностных установок обычно плохо осознается и плохо отражается на теоретическом уровне. При формировании и диагностической оценке мотивационной готовности к деятельности будущих специалистов необходимо учитывать диалектическую двусторонность в структурном строении мотивационного компонента.

Содержательно-динамическая двойственность истоков формирования, структурного строения и механизмов реализации психических образований, включая мотивационные, создают парадоксальный эффект неоднозначности воздействий. Например, неоднозначность влияния успеха и неуспеха. Существует четкая закономерность: успех и неуспех оказывают мобилизующее влияние, если открывают человеку резервные возможности деятельностной реализации или мотивационные возможности интереса и потребности в достижении. Но те же успех и неуспех оказывают демобилизующее влияние, если подводят человека к пределу его деятельностных или мотивационных возможностей. Причем речь идет не об объективной характеристике ситуации, а именно о субъективной значимостной оценке, которая может быть неадекватной, но является непосредственной основой принятия решения и регуляции деятельности. В этом как раз огромное значение психологического аспекта детерминации и значение психологии как науки.

Обычно разделяется деятельностная готовность (знания, умения и навыки) и мотивационная готовность (ценностные установки, мотивы, связанные с выбором профессии, и т.п.). Следует отметить, что в структуре деятельностной готовности можно также выделить мотивационный компонент. Уровень мотивационной готовности в этом случае зависит от того, в какой мере деятельность соответствует функциональным возможностям и способностям человека, удовлетворяет ли процесс деятельности самореализации личности. Мотивационная готовность, в свою очередь, имеет также деятельностную составляющую. Так, например, будущим работникам необходимо развивать коммуникативную компетентность. Сама профессия выбирается таким образом, чтобы человеку нравились не только результаты, но и сам процесс деятельности приносил удовлетворение. В идеале при формировании готовности к деятельности необходимо гармонизировать динамическую и содержательно-смысловую составляющие мотивационной готовности. Специалист должен быть готов к трудностям в своей деятельности, хорошо понимать те задачи, которые ему предстоит решать, обладать необходимыми функциональными возможностями и способностями, но при этом и получать удовлетворение от профессиональной деятельности, самореализовываться в процессе этой деятельности. Таким образом, выполняемая деятельность должна находиться в оптимальной зоне функциональных возможностей человека. Однако можно поставить и задачу расширения профессиональных возможностей, сферы компетенций. На стадии обучения – это типичная задача. Именно поэтому важным является выделение спектра компетенций, которыми должен обладать специалист, и пути их освоения и расширения в процессе обучения и овладения профессией. При решении этой задачи необходимо сочетать принцип реализма и принцип перспектив личностного и профессионального развития. Необходимо сочетать учет деятельностных и мотивационных составляющих готовности и постановку новых задач. При этом в процессе деятельности учащиеся должны приобретать новые интересы и мотивы, расширять свой деятельностный потенциал, готовность к трудностям. При организации процесса обучения и деятельности следует учитывать двойственность принципов.

В психотехнологиях личностного и общего психического развития можно наметить два подхода: формирование мотивации достижения – и включение в деятельностные и коммуникативные взаимодействия, в ходе которых развиваются нужные компоненты потенциала. Среди тактических средств воздействия – не только убеждение, разъяснение, информирование, но и создание облегчений, фасилитаций, соблазнов, манипулятивно направляющих ребенка или

взрослого в желательном направлении развития. Создание материальных и иных благоприятных возможностей для ребенка и взрослого – это благое провоцирование соответствующего направления развития. Но здесь нужно учитывать алгоритм детерминации: сначала нужно актуализировать познавательные, нравственные, духовные мотивы – а потом только создавать для их успешного удовлетворения материальную базу, иначе вместо духовного развития воспитуемый может «застрять» на уровне материальных возможностей, что нередко и происходит. Здесь мы также сталкиваемся с феноменом неоднозначности эффекта воздействия. Мы считаем важным учитывать данные тактики воздействий при формировании мотивационной готовности будущих специалистов. На начальных этапах обучения следует уделять большое внимание формированию ценностных профессиональных установок и актуализации познавательных и духовных мотивов.

Мотивационные установки подразделяются на два типа – дискретные и континуальные. Выбор тактики воздействия зависит и от учебной ситуации. Так мотивационная готовность обостряется на установках дискретного типа, например, в ситуации экзамена, соревнования. В этом случае высока и желательность, и необходимость достижения результата. Мотивационная готовность дискретного типа характеризуется готовностью к риску, готовностью к эмоциональным, материальным и временным затратам. Мотивационная готовность континуального типа позволяет построить мотив на любом уровне. Это позволяет студентам действовать сообразно своему потенциалу и получать удовольствие от процесса деятельности. В таких ситуациях формируется устойчивый интерес к процессу деятельности и учащиеся начинают воспринимать задачи как лично-значимые. В дальнейшем происходит смещение мотива на цель и не только отдельные задачи, но и профессиональная деятельность становится субъективно значимой для человека.

Таким образом, при формировании и диагностической оценке мотивационной готовности будущих специалистов следует учитывать диалектическую двусторонность мотивационных установок, неоднозначность их воздействий. Необходимо обращать внимание на специфику проявления установок дискретного и континуального типа в зависимости от учебной ситуации. Следует развивать как содержательно-смысловую, так и динамическую стороны мотивационного компонента готовности к будущей профессиональной деятельности. Важным является сочетание принципа реализма и принципа перспектив личностного и профессионального развития при организации процесса обучения и деятельности в целом.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ ПОРТФОЛИО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Х.Р. Ахметзянов, г. Уфа

## **PORTFOLIO ROLE IN PROFESSIONAL FORMATION AND SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS**

H.R.Ahmetsyanov, Ufa

В XX веке итальянским словом «портфолио» называли альбом с фотографиями. Еще раньше, в эпоху Возрождения, этим же словом архитекторы и художники называли собрание своих работ, представляемых в связи с каким-то событием. Таким событием могло быть, например, избрание в число членов академии художеств или предстоящее строительство какого-нибудь дворца, собора. При помощи представленных в портфолио документов можно было судить о достижениях и мастерстве претендента. Оно же давало возможность заинтересованным лицам составить впечатление о профессиональном пути претендента. По сути, в современных условиях суть термина не изменилась, если не учитывать то обстоятельство, что портфолио дает возможность оценивать достижения не только профессионалов, но и студентов.

Под портфолио в широком смысле этого слова понимают такой способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студентов, когда инициатива переходит именно обучающемуся. Портфолио представляет собой форму и процесс организации образцов, продуктов учебно-познавательной деятельности обучающихся, предназначенных для последующего анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности

или иных параметров развитости конкретного студента. В состав комплекта могут входить также материалы информационного характера, полученные извне, то есть от однокурсников, преподавателей других вузов, родителей, тестовых центров общественных организаций и т.д.

Прежде чем приступить к работе над портфолио, заинтересованный в этом проекте преподаватель должен подумать над следующими вопросами.

1. Годится ли программа курса или предмета, по которому предполагается внедрение портфолио, для данного подхода? Ориентирован ли процесс обучения на развитие способностей? Есть ли возможность индивидуализировать процесс обучения? Позволяет ли программа перестроить учебную деятельность так, чтобы сделать ее созидательной? Какие возможности таит в себе учебный материал, чтобы студенты при его изучении могли создавать красивые и изящные предметы, продукты творческого характера? Можно ли выделить время для рефлексии, или программа так забита, что все необходимо будет делать в спешке? 2. Есть ли у преподавателя мотивация и возможности взять на себя много интересной, но трудоемкой работы? 3. Если положительно решены первый и второй пункт размышлений, возникает такой вопрос: какие материалы из данного курса могут быть отобраны для портфолио? 4. Какие сроки нужно установить для внесения в портфолио конкретных материалов? 5. В какой форме организовать консультацию и предварительный просмотр, чтобы формирование портфолио шло в нужном направлении? Как часто это делать? В какой форме их проводить?

Бесспорно, педагогу, решившемуся на этот шаг, придется работать больше. Однако усилия будут вознаграждены тем, что в его жизнь войдут иные формы взаимоотношений с обучающимися и оценки их достижений. Самое же главное преимущество портфолио заключается в том, что студенты получают свободу для самовыражения и откроют для себя путь к творческому отношению к учебной деятельности.

В решении проблемы профессионального становления будущего педагога, исследователи на первое место ставят формирование у студентов педагогических специальностей активной жизненной позиции, потребности в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности. Смещение акцента учебно-воспитательного процесса на самостоятельную работу студентов обуславливает необходимость обучения будущих педагогов адекватному восприятию и пониманию своих достоинств и недостатков, развитию рефлексивных способностей. Значительным педагогическим потенциалом для самоанализа профессиональных знаний, умений и личностных качеств студентов служит технология создания «портфеля индивидуальных достижений» или портфолио. В широком смысле слова портфолио – способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных достижений студента.

Портфолио относится к ряду аутентичных индивидуализированных оценок и ориентировано не только на процесс оценивания, но и самооценивания. Самооценивание является важным в плане оказания помощи будущим учителям в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать, совершенствовать свою учебную и профессиональную деятельность, проявлять инициативу для достижения собственного профессионального и карьерного роста. Сопоставление личностных достижений студента с требованиями образовательного стандарта служит основой построения траектории его профессионального саморазвития.

Портфолио студента представляет собой инструмент самооценки собственного познаваемого, творческого труда, рефлексии его собственной деятельности, т.е. портфолио выступает как средство оценки уровня подготовки будущего учителя к выполнению профессиональной деятельности.

Идея портфолио или папки индивидуальных учебных достижений обучающихся становится в нашей стране все более актуальной. Все больше образовательных учреждений различного уровня (начиная с обучения в начальной школе и заканчивая обучением в ВУЗе) применяют его в своей практике. Обзор современной отечественной и зарубежной литературы, посвященной внедрению технологии портфолио в образовательный процесс, показывает, что сторонники портфолио рассматривают его гораздо шире, чем просто альтернативный способ оценивания достижений обучающихся или собрание работ. Идея портфолио связывается с новым пониманием сути учебного процесса, с новыми целями образования: главным является не портфолио как таковое, а так называемый, «портфолио - процесса» – совокупность процессов обучения, выстраиваемых в связи с портфолио. Портфолио процесса отражает все фазы и этапы обучения, позволяет показать весь процесс обучения в целом, то, как студент интегрирует специальные



знания и навыки и достигает прогресса, овладевая определенными профессиональными умениями, как на начальном, так и на более высоком уровне.

Являясь альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, реферирование, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить ряд важных педагогических задач:

- проследить динамику профессионального становления каждого конкретного студента – будущего педагога;
- определить уровень профессиональной направленности студента на педагогическую деятельность;
- дать разностороннюю объективную характеристику готовности к профессиональной деятельности каждого конкретного студента;
- обеспечить формирование у будущих педагогов умений самопроектирования профессионального становления на основе адекватного восприятия и оценки своих достоинств и недостатков;
- обеспечить педагогическую поддержку и оказать квалифицированную помощь в выборе направлений саморазвития, активизации личностного потенциала и способностей студента в выборе траекторий саморазвития и достижения профессиональных целей;
- оценить образовательные, профессиональные и личностные достижения студента.

К основным принципам технологии «Портфолио студента» можно отнести следующие:

1. Самооценка результатов (как промежуточных, так и итоговых) овладения определенными видами учебной, научной, творческой деятельности.

2. Систематичность и регулярность самомониторинга. Студент самостоятельно отслеживает результаты своей деятельности в избранной им области, отбирает наиболее интересные работы, пополняет содержание собственного портфолио.

3. Педагогическая поддержка студента со стороны преподавателя, классного руководителя (куратора, тьютора);

4. Структуризация и логичность материалов, представленных в индивидуальном портфолио.

5. Аккуратность и эстетичность оформления портфолио.

6. Целостность, тематическая завершенность материалов.

7. Наглядность и обоснованность презентации «Портфолио студента».

Метод портфолио позволяет демонстрировать не только результаты деятельности, но и прогресс каждого студента по сравнению с его предыдущими результатами деятельности. Поэтому, с одной стороны, портфолио выступает как своеобразный метод самопрезентации, который способствует развитию самооценки, путем внедрения индивидуального рейтинга каждого студента и сравнения своих предыдущих достижений с настоящими. Студенты получают возможность количественной и качественной самооценки и как следствие этого – саморефлексии. С другой стороны, портфолио выступает как метод управления индивидуальной образовательной траекторией студента в процессе его овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками. Кроме этого, технология формирования портфолио позволяет поддерживать высокую учебную мотивацию студентов, высокий уровень познавательной активности, формировать умение планирования и организации собственной учебной деятельности, расширить возможности обучения и самообучения, развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности студентов, содействует персонализации образования, определить количественные и качественные индивидуальные достижения, а также создает предпосылки и возможности для успешной социализации студентов.

Портфолио, являясь формой полного и разностороннего представления выпускника, определяет образовательный рейтинг будущего специалиста и может использоваться учебным заведением в качестве дополнительной информации о студенте при подведении итогов учебной деятельности, научно-исследовательской и культурно-массовой работы, а также при назначении стипендий, оказание индивидуальной помощи в трудоустройстве, подготовке рекомендаций для работодателей. Портфолио во многом отвечает интересам студента: на его основе студенты составляют свое профессиональное резюме, которое помогает им в процессе поиска работы, трудоустройства и т.д.

В отличие от традиционного подхода, при котором разрозненно оцениваются различные знания, умения и навыки студента, профессиональное портфолио дает возможность осуществить всестороннюю интегративную оценку уровня подготовки студента – его эффективность как будущего педагога. При этом, диагностика учебной деятельности позволяет преподавателю

реально представить и оценить результаты своего педагогического труда, анализируя портфолио каждого студента.

Таким образом, «портфолио студента» выполняет две основные функции:

1. Портфолио как технология обучения и стимулирования, ориентирующая студентов на достижение высоких учебных результатов и развитие познавательных и творческих способностей.

2. Портфолио как метод независимого рейтингового оценивания результатов, достигнутых студентами в определенных предметных областях.

К функциям профессионального портфолио выпускника педагогических ВУЗов и колледжей можно отнести следующие:

- фиксирование профессионального уровня начинающего учителя и раскрытие профессионального портрета выпускника;

- формирование личного профессионального плана студента – будущего педагога, поддержание его жизненных целей;

- определение количественных и качественных индивидуальных достижений выпускника.

Преимуществом использования в практике оценивания метода портфолио являются:

- обеспечение возможности индивидуального подхода к оценке результатов;

- предоставление основы для последующего анализа и планирования: изучая стиль обучения отдельного ученика, можно выделить его сильные и слабые стороны, а также, обнаружить препятствия к личному успеху;

- портфолио служит средством коммуникации, предоставляя поле информационного обмена для всех субъектов образовательно-воспитательного процесса;

- портфолио позволяет самим студентам стать активным участником процесса оценивания результатов собственной деятельности;

- расширяются возможности традиционных методов оценки, позволяя оценить более сложные и важные аспекты обучения.

В системе среднего профессионального педагогического образования ведется разработка структуры и требований к портфолио студентов-выпускников. На сегодняшний день отсутствует единая структура и требования к портфолио студентов, отсутствуют единые критерии показатели оценки портфолио. В практике формирования и апробации портфолио педагогических колледжей все чаще используется технология «комплексного портфолио», включающее в себя: 1) Портфолио документов; 2) Портфолио работ; 3) Портфолио отзывов. Кроме этого, сюда могут быть включены: проблемно-исследовательское и тематическое портфолио, портфолио трудоустройства и карьерного продвижения (являются важным инструментом передачи деловой информации о студенте - выпускнике: в виде резюме и рекомендательных писем потенциальным работодателям, для поступления на работу на условиях как частичной (в период обучения), так и полной занятости), показательный портфолио (этот тип портфолио может включать лучшие студенческие работы, собранные на определенном этапе обучения и отражающие учебные достижения студента) и рефлексивный портфолио (демонстрирует анализ особенностей работы с различными источниками информации, размышления студентов, рефлексивные отчеты).

Общей тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий (электронный портфолио и веб-портфолио) и ориентированных на новые образовательные цели («паспорт компетенций и квалификаций»). В отличие от текстуального оформления, электронное портфолио позволяет представить работы учащихся в более полном и наглядном виде за счет использования различных форматов – текстового, аудио, видео, графического; хранить, редактировать, демонстрировать работы учащихся, обеспечивать оперативный доступ, в том числе и дистанционный, к материалам портфолио. Веб-портфолио – веб-базируемый ресурс, отражающий процесс и результаты учебной и иной деятельности студента.

Преимущества веб-портфолио являются:

- структурированность, платформонезависимость, переносимость и гибкость веб-ресурсов;

- коммуникативная направленность веб-ресурсов, позволяющая осуществлять информационное взаимодействие на базе своих портфолио, расширять формы коммуникации всех участников образовательно-воспитательного процесса;

- возможность использования гипертекстовой технологии построения веб-ресурса.

Таким образом, портфолио можно рассматривать как важнейший фактор развития творческой, проектной, исследовательской деятельности, средство профессионального развития и становления будущего специалиста, востребованного на рынке труда. При этом, внедрение идеи портфолио в профессиональное обучение сопровождается определенными трудностями:

- отсутствие единого понимания цели, задач, содержания портфолио, его структуры;
- размытость требований к оценке различных типов портфолио, отсутствие критериев и показателей данной оценки;
- технология внедрения портфолио в систему среднего профессионального образования, преимущественно основывается на идее портфолио в профильном обучении школьного образования.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **«СО-БЫТИЙНОСТЬ» КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ФОРМА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Е.Б.Бабошина, А.К.Ворошилов, Курган

## **«CO-BEING» AS THE VITAL FORM BY THE FORMATION OF THE PERSON OF A STUDENT**

H.B. Baboshina, A.C. Voroshilov, Kurgan

Социальная культура личности – определяющий итог ее становления. Личность есть человек в социальных связях и отношениях. Одним из традиционных критериев личностного развития является ее персонализация (А.В. Петровский), то есть способность быть значимым для другого, «входить» в мир другого человека, определять некоторые из его ценностных и поведенческих установок. С этой точки зрения социализация личности есть не просто усвоение норм, ценностей, правил жизни конкретного общества, но именно процесс и результат персонализации, персонификации одних личностей в другие.

Обращенность внимания к социально-психологическим механизмам взаимовлияния людей друг на друга позволяет увидеть другую важнейшую единицу социально-культурного измерения в становлении личности – со-бытийность. Со-бытийность происходит от понятия «со-бытие». Принципиальным является не только написание, но и правильно осмысленное прочтение данного понятия.

В отличие от события как чего-либо произошедшего, имеющего либо имевшего место быть, «со-бытие» обращает внимание на взаимную погруженность двух или более сторон (субъектов) в некое совместное «бытие». Результатом такого «со-бытия» может выступать «со-единение», «сотрудничество», «со-творчество», «со-развитие», «со-существование».

Философский анализ понятия содержится в трудах классика XX века М. Бубера, для которого главным результатом «со-бытия» является не что иное, как «Встреча». Важно понимать, по М. Буберу, что «Встреча» может и не произойти. Это происходит в том случае, когда «Я» или «Ты» не идут на-встречу друг другу, то есть «не встречаются».

Таким образом, «не встреча», то есть отсутствие «со-бытия» есть результат и показатель отгороженности одного личностного мира от другого, следовательно, ущербности. Это состояния закрытости и, как следствие, собственной не-свободы как не-выбора или заранее его ограниченности.

В преломлении к проблемам социальной педагогики подчеркнем, что это результат «не-доверия», «не-про-явленности» внутреннего желания личности в отношении к другому как «Ты» либо его отсутствие. В то же время важно осознавать, что низкий социальный интерес есть показатель психического нездоровья личности (А.Адлер). В пространстве не-явленного мира отчужденных друг от друга личностей (Э Фромм) формируется ущербная личность – «не-персона».

Социальная культура личности может и должна строиться не только на рациональной «почве», но и эмотивной. В основе эмотивного начала такого «со-бытийного» подхода в воспитании как «встречающего» лежит понятие Любви. Именно любовь в отношении ко всему

живому составляет главное позитивное начало здорового интереса личности к окружающему пространству. Это то чувство, которое обладает самодостаточностью, без оглядки на взаимность, оно само – источник, а не поглотитель. Любовь выступает вершиной развития «социального интереса» личности.

Итак, гранями одного сложного «многоугольника» социализации личности являются понятия: «личность», «психическое здоровье личности», «социальный интерес», «социальное доверие», «социальное со-бытие», «персонализация» (вариант «персонификация»), «встреча Я и ТЫ (МЫ)», «про-явленность». Только при положительных ответах в воспитательном процессе на каждое из заявленных понятий можно говорить об успешной, позитивной социализации личности как условия ее преемственного и творческого характера становления. Но главной «площадью» данного «многоугольника» – сущностной основой и одновременно методом взаимодействия в со-бытии является Диалог.

Культура личности имеет под собой незыблемый и прочный фундамент усвоенных ценностей совместного бытия, включающий в себя, как главные «кирпичики», социальную направленность личности, социально значимые нормы и социальные позиции доверия и позитивного отношения к другому. В совокупности данные элементы личностного сознания и поведения образуют ее диалогичность как социально-культурное качество.

Особое и часто основное духовное состояние человека с развитой социальной культурой – состояние «пустоты» как готовности к переживанию со-бытия. При этом со-бытие – основной источник ценностно-смысловых отношений. Ценностно-смысловое отношение в свою очередь выступает основой ценностного понимания как условия полноценного социально-культурного взаимодействия, диалога и полилога.

В нашем понимании именно «отношение» является основанием для развития ценностного сознания личности. Отношение предвосхищает оценку, оно само формируется под влиянием со-бытия. Но, в обыденности такое почти с самого начала перерождается в простое событие, то есть не становится началом нового понимания действительности. Отношение в этом случае не возникает из пустоты, ему предшествует сюжет ценностных представлений и ценностных прообразов «матричного сознания».

Безусловно, субъективизм личностного опыта не устраним в абсолютной мере, более того, именно он создает «почву» для индивидуального развития личности, ее уникальности. Но также необходимо порой понимать, что развивающиеся при этом тенденции восприятия, все те же стереотипы сознания нередко активно вредят его дальнейшему становлению. Современному человеку не хватает «пустоты» как начала. Между тем без начала нет и развития.

Понятие «пустота» – одно из ключевых в философии. Еще Демокрит рассматривал его в качестве основных понятий в описании мироустройства. В восточной философии «пустота» рассматривается как первооснова всего сущего, в то время как в европейском сознании данное понятие в большей мере мыслится как «незаполненность», «отсутствие чего-либо».

Особенности понимания также влияют на восприятие личности. «Западный» человек, скорее, нуждается в диалоге как восполнении в себе чего-либо недостающего (механическая и потребительская, менее творческая, нередко тенденциозная основа), в то время как есть возможность вступать в диалог как в начало начал себя и другого (со-бытийная встреча как творческий поиск и самопоиск). Наиболее полезным вариантом выступает диалог как взаимное обогащение. По-видимому, декларирование толерантности как основы социальной культуры современной личности является необходимым условием и выражением необходимости в со-бытии.

Важно учитывать, что понимание – не-понимание является основной категориальной дилеммой толерантности. В условиях диалогического социально-культурного взаимодействия, его со-бытийности становится доступным и осязаемым толерантное сознание личности как понимающее.

С онтологических позиций проблема «со-бытийности» связана с проблемой индивидуального бытия человека в мире, проблемой выхода за пределы «Я», несводимости образа «Я» к самоидентичности, с поиском общего в особенном, с проблемой со-причастности миру («Не весь человек есть в человеке» (П. Валери)).

На ценностно-мировоззренческом и социально-культурном уровнях «со-бытийность» может быть рассмотрена как проблема отношения и соотношения своего «Я» с «Я» другого, как проблема выбора между Я и не-Я, между альтруизмом и эгоизмом.

На трансцендентном уровне способность к «со-бытийному» проживанию жизни связана с метапредставленностью «Я» самому себе, со способностью вхождения в «МБІ», со-творения в мире – высшим уровнем переживания причастности.

Итак, именно «со-бытийный» метод в воспитании может служить полновесной основой и регулятором социализации личности, результатом чего является социальная культура личности как условие и фактор гармоничного ее вхождения в общий социально-культурный контекст. Взамен ущербности и половинчатости самовыражения личности в многоликом обществе, реализуются права преемника и творца. Но условием и фактором со-бытийности выступает Диалог как Встреча.

Образование не отвечает за генотип человека, но приобщение человека к культуре и обществу, то есть его культурация и социализация – во многом сфера его компетентности. Образование должно быть предельно компетентным и успешным в решении данных проблем.

В связи со сказанным образование должно стать максимально открытым, со-бытийным для участвующей в нем личности процессом. Реализация компетентностного подхода в отечественном профессиональном образовании предполагает реализацию в нем как диалогичности становления личности, так и со-бытийности.

Со-бытийность в образовательном процессе как смыслообразующая форма становления личности предполагает опору на ее ментальные структуры. Это обращение к личностным смыслам в освоении нового знания. Диалог здесь мыслится не только в системе «субъект-субъект», но и в системе «субъект-субъект для себя», «субъект- новое знание», «прошлый опыт-новое знание». Важный итог такого становления – личностный культурный смысл. Личностный культурный смысл – это интегративное образование личности, возникающее как результат усвоения нового как присвоение его сущностных смыслов и значений. Образовательный процесс, настроенный на развитие таких смыслов, в сущностной мере соответствует диалогическому процессу становления и саморазвития личности.

Со-бытийность образовательного процесса проявляется в его гуманистическом характере, в обращении к истокам миропонимания людей.

Проблема мироотношения нашла последовательное и глубокое освещение в мировой и отечественной философии. Это работы зарубежных мыслителей Ф. Гегеля, И. Канта, М. Хайдеггера. В отечественной философской мысли – это труды С.Н. Булгакова, Н.О. Лосского, В.С. Соловьева и других. Среди современных и последних работ в этом направлении выделяется докторское исследование В.А. Алексеевой.

В.А. Алексеева определила суть русского мироотношения как умение искать и обязательно находить универсальную точку отсчета бытия, предельные основания всего сущего, видение Абсолюта, явленного в конкретном многообразии природной, социальной, духовной жизни.

Безусловно, в качестве основной особенности российского мироотношения можно выделить идею целостного мировосприятия, глубоко духовного характера постижения всех проблем (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский), стремление к соборности, единению и созданию «единой религии мира» (В.С. Соловьев). Идея совершенствования человеческого существования в российском менталитете изначально связывалась с богоборчеством и духовным совершенствованием, с самоотречением, а это и есть признание на ментальном уровне ценностного подхода к действительности. Ценность – это всегда то, что существует не само по себе, но по отношению к человеку, его бытию во всех видах (Э. Агацци).

Каждое человеческое действие необходимо сопровождается представлением о том, каким ему «следует быть». В том же случае, когда деятельность человека не направлена на создание конкретного специфического результата, тогда «должно быть» более относится к характеру выполнения действий. Такие виды деятельности оцениваются прежде всего по их исполнению. К ним преимущественно относится сфера духовного (искусства, нравственности). И именно поэтому человеческая деятельность подлежит оценочному суждению, так как она всегда ориентирована на ценности.

Приоритет ценностного подхода в осмыслении основ человеческого бытия подчеркивал и А. Швейцер. Он считал глубоко ошибочной позицию, ставшую характерной для нашего времени, «со столь характерным для него бездумьем», основанную на убеждении, «что культура состоит преимущественно в научно-технических и художественных достижениях и может обойтись без этики или ограничиться ее минимумом». Такую концепцию культуры он называл упрощенной, хотя и завоевавшей авторитет в общественном мнении.

Основу духовности любого общества составляют общечеловеческие ценности. Под общечеловеческими ценностями мы понимаем такие виды деятельности и ее результаты, которые полезны для самого человека, не противоречат процессам его существования, а наоборот, способствуют его жизнеутверждению и совершенствованию. Итак, с общечеловеческих ценностных позиций большое значение приобретает характер исполнения каждого из видов деятельности человека, а также мотивы, сопровождающие этот процесс.

Неэтические концепции культуры отрицают такой подход, поскольку для нее любые проявления упадка культуры – «сугубо возрастные явления» (А. Швейцер). В отличие от них этическая концепция культуры позволяет рассмотреть культурное становление человечества как единый эволюционный процесс и, более того, способствует выработке общечеловеческого мировоззрения как особого специфического мироотношения, отличающегося истинной гуманностью и позитивностью как «сверхидеологией». В этом случае любое вырождение культуры рассматривается не с позиций абсолютной неизбежности, но с конкретно-исторических перспектив развития в пространстве вневременных ценностей.

С обозначенных позиций со-бытийность как смыслообразующая форма становления личности студента в профессиональном образовании не только должна исходить из позиций мироотношения, но и является важнейшим вариантом становления духовности личности, ее нравственности. Реализация данной со-бытийности означает одновременно изменение характеристик образования как целостного процесса становления человека.

1. Это культурологическое образование, то есть опирающееся на важнейшие ценности декларируемой и переживаемой и запрашиваемой позитивной частью общества культуры.

2. Ведущей функцией культурологического образования является мировоззренческая, ведущим культурным принципом образования выступает «вочеловечивание» (очеловечивание). Культуротворящим смыслом образования выступает человек продуктивный, человек творческий.

3. Сущностный смысл образования связан со смыслом человеческого бытия. Эта связь является, с одной стороны, непосредственной, а, с другой, диалектической. Непосредственность соотношения культурного смысла образования и смысла человеческого бытия означает прямую зависимость между целями, определяемыми действительностью или бытием, и целями образования. Диалектичность между целями образования и смыслами бытия выражается не только во влиянии смыслов бытия на цели образования, но и в определяющем характере трансформации этих смыслов относительно целей образования.

4. Из предыдущего вывода вытекает культуротворческая функция образования как возможность и способность влиять на определение и обретение смыслов бытия.

Культуротворчество в образовании должно преследовать главную смыслообразующую цель – становление человека совершенного как позитивного и запрашиваемого в данный конкретно-исторический период и осмысление этой цели может и должно происходить в обозначенных характеристиках со-бытийности как особой смыслообразующей формы становления современной личности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ, ИХ ИЗМЕНЕНИЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Л.Г. Багринцева, г. Омск

## **PROFESSIONAL FORMATION OF THE PERSON AND REFLECTIVE MECHANISMS SELF-IMPROVEMENT, THEIR CHANGE DEPENDING ON AN EDUCATIONAL LEVEL IN EARLY ADULTHOOD**

L.G. Bagrintseva, Omsk

В контексте современной достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для нашего общества становятся психологические проблемы, связанные с процессом профессионального становления личности. На сегодняшний день подобные проблемы

являются объектом внимания акмеологии, рассматривающей развивающегося человека как субъекта профессиональной деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.).

Ядром профессионального становления выступает развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности (Е.Ф. Зеер). Действительно, профессиональное становление и личностное развитие – это два взаимосвязанных, встраивающихся друг в друга процесса и неправомерно рассматривать их в отрыве друг от друга, поскольку субъектом профессиональной деятельности является личность. Понятно, что существенную роль играет то, каким образом осуществляется профессиональное образование, поскольку на этом этапе профессионализации формируется профессиональное самосознание личности, а соответственно, и профессиональная направленность. В связи с этим ряд специалистов видят решение проблемы подготовки квалифицированных специалистов в переходе от когнитивно-операционного подхода к акмеологическому, ориентированному на развитие обучаемого как личности и субъекта профессиональной деятельности. Данный подход требует организации психологического сопровождения профессионализации, а именно, содействия развитию личностного потенциала.

В настоящее время в психологической науке и практике повышается интерес к становлению и развитию субъектного, творческого начала в человеке.

Одним из направлений исследований по формированию способностей к саморазвитию, самосовершенствованию является изучение особенностей рефлексии, ее механизмов.

Рефлексивные механизмы выступают как единая структура, формирующаяся в течение онтогенетического развития личности, ее социализации и обучения и регулирующая как предметную деятельность, так и межличностные взаимодействия.

Рефлексия выступает в качестве механизма развития и регуляции деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии.

Так, А.С. Шаров рассматривает рефлексию в целом как механизм, посредством которого не только что-то познается, но и происходят изменения, как в субъекте, так и в объекте. Рефлексия как механизм, способ существования сознания и его продукт, позволяет не только «обратить познание человека на самого себя, на свой внутренний мир, психические качества и состояния», но и на происходящее вовне.

Рефлексия – это действие, направленное на выяснение оснований собственного способа осуществления активности. Соотнесение категорий «рефлексия» и «деятельность» заставляет по-новому взглянуть на природу рефлексии и уровень организации этого явления по сравнению с другими психическими процессами и свойствами.

Деятельностный подход к изучаемому явлению позволяет рассматривать рефлексию при познании своего внутреннего мира и при познании внешнего мира, в том числе и внутреннего мира других людей, как единую психологическую реальность – рефлексивное действие. В русле жизнедеятельностного подхода, рефлексия представляет собой механизм и одновременно необходимое условие личностного роста и развития.

Рассматривая рефлексивные механизмы самосовершенствования, не стоит забывать о развитии личности в период ранней зрелости. Именно на этот период приходится время обучения в вузе.

Как известно, развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием происходит по следующим направлениям:

- укрепляется профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышается ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности в области своей будущей профессии;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

В ходе нашего исследования, рассматривая изменение рефлексивных механизмов самосовершенствования в зависимости от уровня образования (среднее и высшее), мы пришли к следующим выводам:

- механизмы самосовершенствования проявляются на разных уровнях регуляции, затрагивая различные сферы жизнедеятельности;

- самосовершенствование, являясь объединенной структурой, находит отражение на всех уровнях регуляции (самосовершенствование «здесь и сейчас» в зависимости от ситуации, при планировании какой-либо деятельности, ставя и достигая цель с взглядом на перспективу);
- предметно-ситуационная рефлексия самосовершенствования связана, прежде всего, с предметной рефлексией профессиональной деятельности;
- системная рефлексия самосовершенствования, находит отражение в системной и метарефлексии профессиональной деятельности;
- метарефлексия самосовершенствования взаимодействует с предметной рефлексией и метарефлексией власти. Сам собой напрашивается ответ на вопрос: «Почему необходимо самосовершенствование?». Ответ: «Повышение профессионального уровня открывает перспективу власти».

Проводя анализ полученных результатов и рассматривая уровень образования, выявили:

- для групп со средним и высшим образованием значимым явилось развитие различных механизмов рефлексии; самосовершенствование, смысложизненные ориентации находят свое отражение в профессиональной деятельности;
- существуют различия в данных группах с разным уровнем образования:
- для группы со средним образованием характерным явилось отражение мотивов поведения с их эмоциональной регуляцией. Весь процесс жизнотворчества связан с принципом «здесь и сейчас», с опорой на свой прошлый опыт;
- в группе с высшим образованием – проектирование своей жизни с постановкой целей и планированием, идет осмысление происходящих событий. Опыт, взятый из прошлого, чрезвычайно важен. «Без прошлого нет будущего, а тем более, настоящего».

Таким образом, независимо от возраста, наши студенты смело смотрят в будущее, стараясь внести коррективы в свою сегодняшнюю жизнь. Область коррекции своя для каждой группы.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ – ОСНОВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

А.В. Батаршев, г. Санкт-Петербург

## **PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IS THE BASIC COMPONENT OF ACKMEOLOGICAL CONCEPT OF SELFACTUALIZATION OF A TEACHER**

A.B. Batarshchev, Saint-Petersburg

Профессиональное самоопределение в первую очередь связано с выбором профессии, своего профессионального пути. В этом плане профессиональное самоопределение является своего рода способом оптимизации отношений человека с профессией. С одной стороны, имеется ряд требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, способностям и психофизиологическим возможностям человека. С другой стороны, каждый человек имеет свои индивидуально-психологические особенности, свою психофизиологическую конституцию, располагает своим здоровьем и способностями. Оптимальное регулирование «взаимоотношений» человека и профессии на основе изменения в разумных пределах личных интересов и мотивов в наибольшей степени определяет процесс профессионального самоопределения личности и способствует выработке индивидуального стиля его деятельности. Такова общая схема основы профессионального самоопределения. Она вполне может быть применена и к профессии педагога профессиональной школы.

В акмеологической концепции периодизации личности важнейшее значение отводится подростковому и юношескому возрастам, т.е. тем возрастам, в процессе которых происходит первичная социализация личности, а профессиональная ориентация завершается профессиональным самоопределением молодого человека. Согласно Е.А. Климову, в этот период



осуществляется профессиональное становление, дальнейшее развитие и формирование специалиста-профессионала по следующим этапам:

- оптация (12–17 лет) – выбор профессии и учебного заведения;
- профессиональная подготовка (15–23 года) – овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками.

Именно в этот период профессиональная ориентация по замыслу ставит последнюю точку в профессиональном самоопределении молодого человека. Для педагога профессиональной школы важнейшим показателем успешного профессионального самоопределения является выявленный интерес к педагогической деятельности и педагогическому творчеству.

Профессиональное самоопределение педагога профессиональной школы предполагает наличие у него профессионально важных и социально значимых качеств личности, которые формируются в процессе социализации и усвоения социального опыта. Их наличие является непременным условием профессиональной пригодности и формирования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Под профессионально важными качествами (ПВК) принято понимать любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. Согласно В.Д. Шадрикову, профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, особенности психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения, другие качества личности.

Важнейшими условиями формирования профессионально важных качеств для педагога являются адекватная самооценка и реалистический уровень притязаний, выявленный интерес к педагогической деятельности, развитая способность к рефлексии и общительность.

Под самооценкой понимают оценку личностью самой себя, своих возможностей, психологических качеств и места среди других людей. Любое оценочное суждение о себе, о своих психологических качествах и свойствах личности основывается на сравнении этих качеств и свойств с определенными образцами (эталоном). Такими образцами для человека могут служить, например, личностные особенности значимого другого или лиц, связанных с ним (т.е. с этим человеком) референтными отношениями. Суждения человека о себе во многом зависят от того, с какой группой он себя соотносит.

Самооценка может быть адекватной (т.е. соотносимой, совпадающей с истиной), и тогда говорят о высоком, среднем или низком уровнях оценки, или неадекватной, и тогда определяют самооценку как завышенную или заниженную. Самооценка личности тесно связана с уровнем притязаний и мотивацией достижения успеха в различных видах деятельности.

Уровень притязаний личности – это стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Люди, обладающие реалистическим уровнем притязаний, отличаются уверенностью, настойчивостью в достижении своих целей, большей продуктивностью по сравнению с людьми, уровень притязаний которых неадекватен их способностям и возможностям. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. п. Из этого следует, что уровень притязаний тесно связан с самооценкой личности и мотивацией достижений успехов в деятельности.

П.И. Пидкасистым исследована способность студентов к самоанализу и рефлексии. Проведенный опрос студентов выявил их личностные качества, мешающие педагогической деятельности: лень, вспыльчивость, неорганизованность, нерешительность, застенчивость, необщительность, стеснительность, неумение публично выступать, безответственность, легкомыслие, грубость. Было установлено, что вес социально-психологических трудностей в групповом сознании студентов экспериментальной группы несколько снижается к старшим курсам, но зато заметной становится тенденция к повышению организационно-педагогических трудностей. Опытной-экспериментальной проверкой способности студентов к самоанализу и рефлексии позволили выделить основные требования к профессиональной деятельности педагога: хорошее владение теоретическими знаниями по преподаваемому предмету, применение различных методов и форм организации деятельности учащихся, организационно-профессиональные умения, коммуникативные умения, творчество в педагогической работе, хорошие знания по педагогике и психологии, личностные качества учителя, постоянное самообразование в профессиональной деятельности, хорошие отношения с коллегами.

Общительность выступает в качестве интегративного критерия по фактору «общение», в котором обмен информацией между людьми определяет коммуникативную сторону общения, взаимодействие в совместной деятельности – интерактивную сторону, а восприятие и понимание другого человека – перцептивную сторону (межличностную перцепцию). Критериальный аппарат по фактору «общение» может быть представлен такими показателями как коммуникабельность, толерантность, совместимость и сработанность.

Толерантность определяет способность индивидуума воспринимать без возражения и противодействия отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и особенности других людей. В основании толерантности лежит либо отсутствие оснований для негативной реакции, либо сдерживание себя индивидуумом (торможение своих побуждений). Различают естественную и проблемную толерантность. Когда отсутствуют основания для негативной реакции в межличностной перцепции, толерантность называют естественной. В случае, когда такие основания есть – проблемной. Примером проблемной толерантности является случай, когда мастер производственного обучения терпит в учебно-производственной мастерской лицеиста-шалопая, отец которого – видное лицо в системе профтехобразования региона, потворствующее такое отношение мастера к своему чаду.

Противоположное качество толерантности – интолерантность, т.е. проявление небезразличия. Чем более индивидуум толерантен, тем он менее интолерантен, и наоборот. В плане общественных отношений толерантность и интолерантность представляет собой социально-психологическое явление. По С.К. Бондыревой и Д.В. Колесову, активная жизненная позиция, гражданственность, патриотизм и другие социально значимые качества личности связаны именно с небезразличием человека к окружающему, с его заинтересованным отношением к действительности.

В межличностной перцепции впечатление, которое возникает при восприятии человека, играет важную регулятивную роль в общении. На основе восприятия человека человеком формируется представление о намерениях, мыслях, эмоциях, установках партнера. В этом восприятии показателю «толерантность – интолерантность» отводится важная роль в оценке социальных объектов и формировании активной жизненной позиции субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Коммуникабельность как свойство личности проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие другими людьми. Передача любой информации происходит посредством знаковых систем, знаков. Для осмысленного восприятия информации реципиент декодирует ее. В коммуникативном процессе происходит не просто движение информации, а активный обмен ею, при котором особую роль играет значимость того или иного сообщения. Это возможно тогда, когда информация не просто принята, но и осмыслена. Взаимное информирование двух индивидуумов, каждый из которых выступает в общении как активный субъект, ведет к активизации совместной деятельности.

Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно при условии, что оба участника общения обладают единой или схожей системой кодирования и декодирования, т.е. «все должны изъясняться на одном языке». Но, даже зная значение одних и тех же слов, люди не всегда понимают их одинаково. Причинами этого являются различия в социальных, политических, возрастных, профессиональных особенностях общающихся, а также, различия в уровнях критериальной оценки количественного показателя «толерантность – интолерантность».

Совместимость и сработанность. Совместная деятельность людей почти всегда протекает в условиях социального контроля, на основе социальных норм и принятых в обществе образцов поведения. Конечно, различия в социальном и профессиональном опыте, разница в возрасте, индивидуально-психологические различия и другие причины накладывают определенные ограничения на эффективность совместной деятельности и сработанности людей. Межличностная совместимость, представляющая собой притяжение партнеров по общению в совместной деятельности, основана на оптимальном сочетании значимых для межличностного взаимодействия индивидуально-психологических характеристик партнеров по общению (ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, потребностей, характеров, уровней толерантности, темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций).

От психологической совместимости следует отличать сработанность, под которой понимается согласованность в работе между ее участниками. Согласованность в работе – это единомыслие, общность точек зрения, единомыслие, дружеские отношения. Если совместимость характеризуется субъективным удовлетворением партнеров от общения друг с другом, то

сработанность определяется эффективностью их деятельности, непременным условием которой является профессионализм. Согласно Н.Н. Обозову, сработанность – это результат взаимодействия конкретных людей в конкретной деятельности. Она отличается от совместимости меньшей степенью эмоционально-энергетических затрат партнеров.

Перечисленные выше ПВК применительно к студенту педвуза – будущему педагогу профессиональной школы (преподавателю, мастеру производственного обучения) вполне возможно оценить качественно и количественно с помощью метода тестирования. Установление психологического диагноза (психодиагностика) связано с количественными оценками и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека или группы. Результаты этого диагностирования являются основой для заключения о дальнейшей коррекции развития личности, об эффективности психопрофилактической или консультативной работы, проводимой с социальными объектами (в нашем случае – с педагогами профессиональной школы). Следует оговориться, что в психологической науке до сих пор не выработано достаточно четкой классификации методов психодиагностики. Однако тестирование (метод тестов) занимает в любой классификации психодиагностических исследований одно из центральных мест. Для пользователей психодиагностических методик (практических и клинических психологов, педагогов-практиков, социологов и др.) несомненный интерес представляет система деления тестов по признаку диагностики, т. е. по тем качествам, которые оцениваются с помощью предъявляемых тестов. По этому признаку все многообразие тестов можно разделить на два больших класса: психологические тесты и тесты достижений. На основе личностных (в том числе проективных) тестов выявляются характерологические особенности и свойства личности студентов – будущих педагогов, их профессионально важные и социально значимые свойства личности.

#### Выводы

1. Профессиональное самоопределение как основная составляющая акмеологической концепции самореализации педагога выступает в качестве важнейшего этапа самореализации и первичной социализации студента педвуза – этапа, предопределяющего направленность его жизненного пути и самостоятельный поиск значимых смыслов будущей педагогической деятельности. Профессиональное самоопределение субъекта педагогической деятельности предполагает наличие у него профессионально важных и социально значимых качеств личности, в значительной степени гарантирующих процесс продуктивной самореализации педагога профессиональной школы.

2. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога профессиональной школы обеспечивается с помощью активных методов, основными из которых являются методы выявления креативности (креативного мышления) и метода тестирования. Методы изучения и выявления креативности позволяют определить способность будущего педагога воспринимать и осознавать новое, способность к порождению оригинальных и полезных идей. Метод тестирования позволяет установить психологический диагноз количественных и качественных характеристик психологических свойств и состояний педагога в процессе его самореализации (самооценка, уровень притязаний, локализация контроля, рефлексия, эмпатия, показатели общительности – коммуникабельность, толерантность, совместимость и сработанность, и др.).

3. Непрерывное личностно-профессиональное творческое развитие педагога, его самореализация и саморазвитие в профессиональной деятельности в максимальной степени обеспечивают непрерывное развитие учащихся общеобразовательной и профессиональной школы. Только непрерывно развивающийся, самореализующийся педагог способен запустить процессы, саморазвития, самообучения и самовоспитания у обучаемых.

4. Наиболее значимые публикации по проблематике самореализации личности педагога Е.Е. Вахромова, Л.А. Коростылевой, Н.С. Мурадовой, Е.И. Тихомировой и других не могут достаточно полно раскрыть содержание самореализации личности педагога как системного качества профессионализма его деятельности. Требуется научное обоснование теоретических и методических основ процесса самореализации педагога и формирования его творческого потенциала, разработка форм и методов самореализации педагога общеобразовательной и профессиональной школы. Это позволит создать научно-методическое обеспечение самореализации педагога и обеспечить адекватное психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования его творческого потенциала по следующим направлениям:

- теоретические основы профессионального самоопределения педагога профессиональной школы в процессе его самореализации;
- разработка форм и методов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов в процессе их самореализации и профессионально-личностного становления;
- разработка акмеологической концепции самореализации педагога на основе акмесинергетического подхода к процессу его профессионального становления и развития;
- согласование психофизиологических и психологических возможностей будущего педагога с требованиями профессиональной педагогической деятельности и др.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИЯХ САМОРАЗВИТИЯ**

Е.А. Белан, г. Краснодар

## **PHENOMENOLOGY OF ACTIVITY OF THE PERSON IN SITUATIONS OF SELF-DEVELOPMENT**

E.A. Belan, Krasnodar

Антропологическая парадигма развития в психологии постулирует единство человека и мира как основополагающие отношения, в которых человек выступает не только как природное и социальное, но и как духовное существо, способное практически изменять мир и себя самого. В процессе реализации взаимодействия с миром индивид приобретает способность личных отношений к миру: самоопределение происходит через отделение внутреннего от внешних для него условий жизни, через становление субъектности соотносящим себя с человеческим миром, находящим и реализующим в нем свою персональную позицию.

В континууме «человек – мир» разворачивается становление человека как многофункциональной самоорганизующейся и саморазвивающейся системы в соответствии с историческими и культурными закономерностями в контексте общечеловеческого бытия.

Одним из важнейших качеств субъекта является его целостность, благодаря которой становится возможным интеграция всего многообразия форм проявлений его активности. Системная характеристика субъекта проявляется еще и в том, что субъект во взаимодействии с внешним миром способен не только изменять его, но и изменяться сам.

Психическая реальность, выступающая в качестве предмета психологических исследований, представляется как особая реальность, систематически воссоздаваемая человеком и соединяющая в себе субъективные и объективные основания. Субъект не может быть изъят из внешнего мира. Субъект в абсолюте определим только в отношениях с тем, что субъектом как таковым не является, т.е. с не-субъектом – с объектом. Субъект в реальности постоянно взаимодействует с объектом, самоопределяясь через него. Субъект здесь выступает точкой отсчета и (в развернутом виде) системой координат для характеристик внешнего субъекту пространства мира. При этом собственно субъект помещается в центр окружающего его ментального и действительного пространства.

Внешний мир может быть исследован в психологическом контексте постольку, поскольку он оказывает воздействие на субъекта. Внешний мир воздействует на субъекта не непосредственно, а сквозь призму его оценочной системы, своеобразного «фильтра» сознания и восприятия окружающего. Тем самым собственно воздействие претворяется через образ мира как таковой, отраженный и интерпретированный субъектом, включенный в психическую реальность. Под окружающим миром следует понимать весь объем содержания, внеположенного субъекту. Внешний мир для субъекта представлен дискретно в череде ситуаций. Тогда, объективное – это ситуативное, если брать в качестве системы отсчета течение процесса наличной действительности жизни. Для самого себя субъект на определенной ступени познания жизни также может выступать как нечто, видимое со стороны, через механизмы самосознания и самопознания. Поэтому в образ

мира субъект включает также и себя. Для самого себя субъект является критерием организации жизнедеятельности.

Саморазвитие, будучи в своей сути целостным процессом, регулируется, с одной стороны интенциями, внутренними составляющими активности личности, с другой – реализуется в определенных осознанно и целенаправленно предпринимаемых личностью конкретных действиях. Тем самым акты саморазвития есть закономерное следствие осуществления активности личности, единства внутренних и внешних ее компонентов. Поэтому саморазвитие может быть рассмотрено как взаимодействие личности и окружающего мира, т. е. быть представлено в качестве отдельной жизненной ситуации, имеющей собственные характеристики.

Исследования жизненных ситуаций представляет для современной психологии несомненный интерес. Наиболее целесообразно, на наш взгляд, рассматривать жизненную ситуацию как единство объективного и субъективного: такой вариант позволяет учесть не только фактический материал и номинальные характеристики ситуации, но и уделить серьезное внимание главным составляющим любой ситуации, а именно – интерпретации ситуационных переменных в индивидуальном сознании.

Мы провели исследование жизненных ситуаций, в котором предложили испытуемым назвать как минимум 5 жизненных ситуаций в трех основных классах: повседневные, значимые и трудные. Кроме того, испытуемым было предложено оценить названные ими ситуации по 20 параметрам. Оценивание проводилось с использованием разных шкал. Так, часть параметров оценивалось в номинативных шкалах, часть – в условно ранговых шкалах (в 10-балльной системе).

Всего в исследовании приняли участие 294 испытуемых в возрасте 18–45 лет, из них 119 мужчин и 175 женщин. Общий список составили 4203 жизненные ситуации, из которых 1425 повседневных, 1415 значимых и 1363 трудных. Общий список для подвыборки мужчин состоит из 1645 ситуаций, из которых 567 повседневных, 554 значимых и 524 трудных. Общий список для подвыборки женщин состоит из 2558 ситуаций, из которых 858 повседневных, 861 значимых и 839 трудных. Среди ситуаций данных списков были названы и ситуации саморазвития. Среди данных ситуаций испытуемые называли ситуации творчества, размышления о будущем, самоопределения, самообразования, самоанализа, поиска смысла жизни, проявления себя в профессии, овладения новыми навыками, достижения более высокого профессионального уровня, выполнение интересных дел и т.п.

Проанализируем ситуации саморазвития. Обращает на себя внимание тот факт, что этих жизненных ситуаций среди других немного. Так, в мужской подвыборке было названо всего 45 таких ситуации самореализации (что составляет 2,7 % от общего количества перечисленных испытуемыми ситуаций), причем в классе повседневных – 6, в классе значимых – 23, в классе трудных – 16 ситуаций. В женской подвыборке было названо всего 41 ситуации саморазвития (что составляет 1,6 % от общего количества перечисленных испытуемыми ситуаций), причем в классе повседневных – 11, в классе значимых – 15, в классе трудных – 15 ситуаций.

В большинстве случаев ситуации саморазвития переживаются личностью как яркое, запоминающееся особое событие. Нередко такие ситуации сопряжены для испытуемых с переживанием препятствия на пути осуществления жизнедеятельности.

Феноменология активности личности в ситуациях саморазвития раскрывается на двух уровнях: ментальном и поведенческом. Результатом субъект-ситуационного взаимодействия в ситуациях саморазвития (как, впрочем, и во всех жизненных ситуациях) на ментальном уровне является дифференцированный образ ситуации, представляющий собой комплекс характеристик, отраженных в индивидуальном сознании субъекта взаимодействия. На поведенческом уровне активность личности выражается в форме конкретной поведенческой стратегии.

Рассмотрим характеристики ситуации саморазвития.

Образ ситуации саморазвития для 53,3 % мужчин и для 65,9 % женщин складывается из преимущественно аффективных составляющих, т.е. для этих испытуемых главным в образе ситуации выступают их эмоциональные переживания. Для 46,7 % мужчин и для 34,1 % женщин ситуации саморазвития представляются преимущественно предметно, т.е. эти испытуемые ориентируются на конкретные, четкие признаки и детали ситуации.

Ситуации саморазвития имеют ряд общих характеристик для испытуемых нашей выборки. Так, указанные ситуации высоко значимы (77,8 % ситуаций в подвыборке мужчин и 82,9 % в подвыборке женщин оценены испытуемыми как высокосignификантные), желательны для испытуемых (71,1 % ситуаций в подвыборке мужчин и 75,6 % в подвыборке женщин оценены испытуемыми

как высокозначимые). Ситуации саморазвития, сопряженные с переживанием жизненных трудностей, иногда получают парадоксальную оценку: при высокой значимости таких ситуаций испытуемые в 6,7 % случаев в мужской и в 12,2 % в женской подвыборках указали на крайнюю нежелательность этих ситуаций.

Респонденты отмечают высокую степень собственной активности (57,8 % мужчин и 63,4 % женщин) и интенсивности переживания эмоций (55,6 % мужчин и 53,7 % женщин) в подобных ситуациях. Испытуемые указывали, что переживают достаточно высокое давление (71,1 % мужчин и 63,4 % женщин) обстоятельств в ситуациях саморазвития, но при этом эффективность собственной деятельности в этих ситуациях чаще оценивается как средняя и низкая (84,4 % мужчин и 73,2 % женщин), что подчеркивает особый характер протекания жизнедеятельности в ситуациях саморазвития личности: требования подобных жизненных ситуаций превышают обычный адаптивный потенциал субъекта, и именно это противоречие и обеспечивает процессы саморазвития.

Большинство испытуемых (75,6 % мужчин и 90,2 % женщин), оценивая свое место во взаимодействии с ситуациями саморазвития, определяют его как центральное, т.е. ощущают себя активно действующими, находящимися в центре событий. Ситуации саморазвития, согласно полученным данным, у большинства испытуемых (84,4 % мужчин и 63,4 % женщин) связаны с самооценкой и реорганизацией жизненного пространства, что показывает, что в ситуациях такого типа происходит изменение динамических соотношений в субъект-ситуационном взаимодействии.

В большинстве случаев ситуации саморазвития позитивными эмоциональными состояниями (84,4 % мужчин и 78,0 % женщин). Тем не менее, если саморазвитие переживается как жизненная трудность, могут возникать и дискомфортные эмоциональные состояния (в 31,3 % случаев в подвыборке мужчин и в 60,0 % – в подвыборке женщин).

Ситуации саморазвития оцениваются респондентами (86,7 % мужчин и 82,9 % женщин) преимущественно как подконтрольные субъекту, т.е. личность переживает собственную значимость и ощущает себя хозяином собственной жизни, активизируя тем самым свои субъектные основания.

На поведенческом уровне активность личности в ситуациях саморазвития реализуется в форме тех поведенческих стратегий, которые характеризуются высокой степенью интенциональности личности и в большей степени реализуют творческие формы осуществления субъектом жизнедеятельности, а именно: стратегии активной адаптации, совладающей и надситуативной активности (80,0 % мужчин и 75,6 % женщин). При этом 77,8 % мужчин и 80,5 % женщин ожидают конкретных результатов от своей поведенческой стратегии и оценивают их как высокоэффективные (71,1 % мужчин и 63,4 % женщин).

Таким образом, ситуации саморазвития обладают специфическими характеристиками, и достаточно четко опознаются и оцениваются личностью. Из приведенного анализа видно, что данные жизненные ситуации интерпретируются субъектом как выдающиеся, особенные, наполненные личностным смыслом события, детерминирующие повышенную включенность субъекта в процесс организации собственной жизнедеятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Д.Б. Бережнова, г. Краснодар

## SUPPORTING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A SOCIAL EDUCATOR IN MULTI-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE

D.B. Berezhnova, Krasnodar

Современное социокультурное пространство отличается динамичной изменчивостью информационного потока. Динамика его развития обусловлена интегративными процессами, появляется понятие «мультикультурное» образование, которое универсально и понятно социумам с различными ценностями, нормами. Содержание образования не всегда адекватно отражает данный процесс, так как появляются новые источники информации, которые влияют на уровень знаний. Возникает педагогическая проблема, каким содержанием наполнить образовательную среду, и на каких основаниях ее создавать.

Присвоение знаний обусловлено их социальной и личностной значимостью, которую определяет жизненный индивидуальный опыт каждого ребенка на определенном возрастном этапе. Местом реализации опыта жизнедеятельности выступает окружающая среда, включающая ряд подсистем, интеграцию которых обеспечивает социальная среда, определяющая качество жизни. Человек стремится обрести «средовую» идентичность, позволяющую ему успешно адаптироваться в условиях социальной среды.

Образовательная среда занимает особое место в информационном пространстве социума в целом и соотносится с существующим социальным фондом знаний, норм, ценностей с потребностями развития самого ребенка (В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин). Поликультурное общество отличается разнообразием ценностных представлений, социальных норм, форм экспрессивного поведения – что усложняет выбор оснований для организации образовательной среды и ее содержательным наполнением. В культурологическом подходе в процессе разрешения педагогических проблем разрабатывается содержательный аспект образовательной среды, определяется ее место в образовательном пространстве социума в целом и соотносится данный социальный фонд знаний, норм, ценностей с потребностями развития самого ребенка.

Путь личностного самоопределения ребенка, в основном, осуществляется в рамках культурного типа образования и в значительной степени задает направленность применения его индивидуальных способностей. Выявление инвариантной культурологической характеристики для различных типов образовательной среды позволяет разрабатывать эффективные способы ее проектирования и организации. Средо-ориентированный подход в педагогике развивается в направлении изучения: 1) предметно-пространственной среды как искусственно созданной человеком; 2) социальной среды как среды межличностных взаимоотношений; 3) информационной среды как среды идеальных объектов культуры. Реализация культурологического подхода в педагогике позволяет определить основные стратегии и способы создания образовательной среды, которая отличается культуросообразностью, но проблема ее организации в поликультурном обществе остается не разрешенной.

Образовательная среда, согласно культурологическому подходу, содержит элементы общего социокультурного пространства и служит условием развития личности ребенка, которая проявляется в культурной практике – активного взаимодействия со средой, что может способствовать становлению сознания культурно-исторического характера. Культуросообразная образовательная среда определяется как условие для опыта конструирования социальных смыслов человеком в процессе его взаимодействия с внешним миром.

Поликультурность образовательной среды предоставляет человеку выбор опыта культурных практик и способствует развитию толерантного сознания, а также позволяет создавать индивидуальную образовательную среду. Конструировать собственную среду развития, согласно концепции Г.М. Андреевой, значит привести «в систему информацию о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла» (Андреева Г.М., 2000, с. 6), что

способствует созданию индивидуальной культуросообразной образовательной среды. Особую, социально-значимую роль в создании культуросообразной среды поликультурного общества играет фоновое знание.

Педагогический потенциал фонового знания раскрывается, как возможность развить у человека индивидуальный стиль познания на основе опыта познавательной деятельности. Возможности профессионального саморазвития социального педагога раскрываются в разнообразии и насыщенности не только педагогической, но и культурной практики в целом, которая зависит во многом от восприятия фонового знания социума.

Междисциплинарный анализ (гносеология, культурология, страноведение, этнопсихолгвистика) понятие «фоновое знание» позволяет характеризовать как предпосылочное знание: актуально соразмерный познавательным целям и задачам фонд социальных образов, аналогий, метафор (И.Т. Касавин, 1994). Считается, что оно представляет ассоциации и символы социокультурного пространства (Э.Д. Хирш, 1988); обоюдное знание реалий говорящими и слушающими, являющееся основой языкового общения (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980).

Результат междисциплинарного анализа дал возможность понять, что сформированное предпосылочное фоновое знание является сущностью процесса социальной интеграции знания, влияющего на социализацию человека и обуславливает его идентификацию, а затем дальнейшее саморазвитие. Можно выделить взаимосвязь между реализацией функций фонового знания и опыта познания социокультурной среды, т.к. именно опыт, культурные практики позволяют реализовывать функционал фонового знания с одной стороны, но с другой, опыт познания определяется возможностью восприятия и актуализации социокультурного фона.

Сложившийся фонд предпосылочных социальных образов, предметных смыслов окружающего мира, носителем которых является фоновое знание, передается посредством культуры общества, которая мотивирует и создает условия для развития познавательного процесса. Таким образом, первая функция фонового знания – социальное интегрирование идеальных объектов культуры. Пространство современной культуры отличается постоянным расширением сферы знаний, и характеризуется как информационное. Но информация (лат. *Informatio* – разъяснение, изложение) трактуется как сведения о чем-либо, которые вне социокультурного контекста не являются знаниями. Именно осмысление и познание информации в социокультурном контексте на уровне как внешней, так и внутренней социальности позволяет называть ее знанием. Для будущего социального педагога реализация этой функции отражена в стремлении к постоянному самообразованию, развитию креативного мышления и повышению уровня профессиональной компетенции.

Пространство современной культуры отличается постоянным расширением сферы знаний и характеризуется как информационное. Именно осмысление и познание информации в социокультурном контексте на уровне как внешней, так и внутренней социальности позволяет называть ее знанием. Поэтому, вторая функция фонового знания состоит в осмысление информации в культурном контексте, способной стать знанием. Лексика, содержащая национально-культурный компонент, является социально значимой для развития внешней социальности знания. Фонд фоновых знаний социума наполняет смыслом лексику, выступая контекстом общения. Фоновое знание на вербальном уровне обеспечивает трансляцию знаний, зафиксированных опытом познания окружающего мира в социокультурном контексте. Вербальный способ реализации второй функции фонового знания позволяет достигнуть понимания в речевом общении, чему помогает наличие общеизвестной, представленной общепринятыми маркированными культурными кодами информации. Главным при этом способе является вариативность речевых стилей педагога, т.к. накопление фонового знания с лингвистической точки зрения происходит на индивидуальном уровне осмысления, и часто препятствием в общении с ребенком является различность понимания одних и тех же вербальных образов. Особо следует отметить важность данного направления саморазвития социального педагога в поликультурном обществе.

Третья функция фонового знания – обеспечение социокультурного контекста, помогающего устанавливать коммуникацию внутри определенной социальной общности. Фонд фоновых знаний обусловлен рамками национальной (этнической культуры), что способствует развитию использования потенциала фоновых знаний для обеспечения процесса межкультурного взаимодействия.

Знание фона культуры также влияет и может коренным образом изменить форму организации образовательной среды, что порождает варианты типов и моделей. Так,



возникновение в XX в. стимулирующей образовательной среды во многом связано с изменениями норм и культурных кодов фонового знания, что обусловлено мощным развитием средств информации и некоторым «размыванием» ограничений и стереотипов традиционного типа культуры. Двойственная структура фона, который, с одной стороны, имеет тенденцию к стабильности, устойчивости, а с другой, подвержен изменениям и динамике современного культурного пространства (с направленностью к универсализации) помогает моделировать обучающие среды способные отражать устойчивые «вечные» и новые ценности культуры, как отмечал О.С. Газман: «Основная черта культуры (а значит, и образования), которая явственно проявилась на пороге 21 века и, видимо, будет определять их развитие в следующем столетии, – ее диалогичность. НТР и связанная с ней (или противостоящая ей) вторая эпоха Возрождения (новое гуманистическое мышление) открыли для человечества возможность и необходимость общения «на равных» с культурами как прошлых исторических эпох (по вертикали), так и многообразием современных культур (по горизонтали) с различными социальными и географическими этимологиями» (Газман О.С., 1989, с. 29). Так именно мультикультурное взаимодействие, «диалогичность» культур стимулирует динамику реализации фонового знания, что создает определенный «культурный тип образования», освоение которого является главным условием профессиональной успешности социального педагога.

У каждого человека фоновое знание складывается в рамках определенной культуры, что определяет этническую идентичность. Этническая культура – как часть адаптивного механизма индивида призвана определить ценностные ориентации, которые применяются как установки и стереотипы поведения. Для межкультурного общения на современном этапе необходимо в содержание образовательной среды включать не только информацию базовую (этнические традиции), но и антистереотипную, которая предполагает включение в содержание образовательной среды информации поддерживающей стереотипы, принятые в культуре или моделирует антистереотипный вариант обучения.

Примером «антистереотипной» образовательной среды служит программа конца 1980-х – начала 1990 гг. в США, предложенная Л. Дерман-Спарк, которые подчеркивают, что не различия между людьми сами по себе порождают проблемы, но отношение к ним отдельных личностей и общества в целом, которое формируется под влиянием стереотипов. Различия – естественный атрибут демократического общества, а их уважение – необходимое условие его создания. Для принятия вариативности типов общества и различий между людьми необходимо организовывать

Антистереотипная образовательная среда ставит такие задачи:

- развитие у детей с темным и смуглым цветом кожи чувства уверенности в себе;
- развитие у детей с белым цветом кожи позитивной идентичности и чувства собственного достоинства без «белого» этноцентризма;
- содействие девочкам в осознании того, что они могут быть компетентными в любой сфере деятельности и имеют право принимать решения и делать выбор;
- развитие способностей мальчиков в плане предотвращения возникновения у них чувства превосходства или высокомерного поведения по отношению к девочкам;
- обучение детей с ограниченными возможностями психофизического развития использовать альтернативные средства и способности для преодоления социальных барьеров, мешающих их развитию и ограничивающих их личностный рост;
- обучение здоровых людей чувствовать и вести себя непринужденно в обществе людей с различными возможностями;
- руководство и содействие при изучении детьми сходства, а также расовых и культурных различий между людьми (Современные образовательные программы для дошкольных учреждений, 1999, с.28).

Стереотипы даже позитивного характера могут отрицательно повлиять на развитие коммуникативных способностей социального педагога, а также снизить степень его толерантности. Описание межкультурных различий часто ограничивается антропологическими особенностями, традициями проведения праздников, отличиями в кухне, одежде и т.д. Но для активного взаимодействия между представителями этнокультурных групп важно знать такие особенности фонового знания, как:

- степень допускаемой эмоциональной выразительности в поведении;
- степень предпочитаемой активности в группе;
- ориентация на индивидуальные или групповые цели;

- допустимые в общении дистанции;
- характер организации мыслительной деятельности;
- ориентация культуры во времени (на прошлое, настоящее, будущее);
- мужские и женские обязанности и т.д.

Все данные особенности отражаются в стереотипах поведения каждого будущего педагога и установках определенных культурных групп. Если подчеркивать вариативность культурного фонового знания, то возможно избежать стереотипного поведения специалиста и развивать среду «мультикультурного» образования. Контекст информации, передаваемый через символы фонового знания является универсальным источником познания не только «своей», но и «чужой» культуры. Именно контекстность применения информации в зависимости от ситуации является основополагающей для толерантного и коммуникативного поведения, развитие которого стремятся путем организации «поликультурной» образовательной среды. Таким образом, использование потенциала фонового знания в процессе становления социального педагога, позволяет расширить возможности его профессионального саморазвития.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ-СМЫСЛОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ – ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

О.С. Васильева, О.А.Калачинская, г. Ростов-на-Дону

### **FORMATION OF MOTIVES-SENSES OF ACTIVITY IN EXTREME CONDITIONS - THE BASIS OF INCREASE OF TOLERANCE OF MILITARY MEN**

O.S.Vasileva, O.A.Kalachinskaja, Rostov-on-Don

Необходимость повышения толерантности военнослужащих Сухопутных войск Южного военного округа (далее – СВ ЮВО) к деятельности в экстремальных условиях на современном этапе обусловлена рядом объективных обстоятельств. Характер протекающих политических, экономических и социальных процессов в мире свидетельствует о том, что в настоящее время «холодное» противоборство двух мировых систем преобразовалось во множество «горячих» очагов, готовых в любой момент перерасти в локальные военные конфликты. Южный округ находится в этом отношении в зоне «повышенного риска». В настоящее время отмечен рост активности исламских экстремистов и сторонников джихада на Северном Кавказе, главная цель которых – психологически сломить работников правоохранительных органов, показать незащищенность российских граждан и навязать идеологию джихада и террора. В сложившейся ситуации необходимо усилить слаженную и комплексную психологическую работу всех правоохранительных организаций, идеологическое противодействие религиозно-политическому экстремизму и терроризму.

Целью нашей работы является повышение психологической толерантности военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях. Предмет исследования – процесс служебно-боевой деятельности военнослужащих СВ ЮВО.

Выполнение повседневных чрезвычайно сложных профессиональных задач требует от военнослужащих СВ ЮВО максимальной физической отдачи, что приводит к возникновению состояний психического напряжения, утомления, тревожности и как следствие – к ошибкам в служебно-боевой деятельности, травмам личного состава, снижению работоспособности. О наличии данных особенностей и их негативном проявлении свидетельствует проведенный опрос военнослужащих, принимавших участие в урегулировании Грузино-Осетинского конфликта: около 45 % исследуемых, столкнувшись с реальностью и специфичностью служебно-боевой деятельности в ЭС, были готовы к ней, поэтому взвешенно (рационально) отнеслись ко всем ее трудностям; около 43 % отметили негативный фон переживаний в ходе пребывания в районе боевых действий. Как показывают проведенные исследования на этапе учений «Кавказ – 2009», около 25 % военнослужащих, находящихся в экстремальных условиях, на момент обследования имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости, склонны к нарушению психической

деятельности при значительных психических и физических нагрузках, характеризуются высоким уровнем тревоги, сниженным эмоциональным фоном настроения. Данная категория наиболее склонна к проявлению импульсивного, манипулятивного поведения и к нарушению социальной адаптации. Более 35 % опрошенных военнослужащих характеризуются возможностью умеренного нарушения психической деятельности в экстремальных условиях, неадекватными самооценкой и восприятием окружающей действительности.

В экстремальных условиях адаптация и самореализация предъявляют к военнослужащим жесткие требования, связанные с ломкой социальных идентификаций, необходимостью переоценки устаревших взглядов и внутреннего самоизменения. Поступивший на военную службу молодой человек попадает в новое социальное окружение, его прежние поведенческие стереотипы не соответствуют новым условиям и его сформировавшаяся сфера потребностей, структура мотивов и ценностей подвергаются пересмотру. Приняв присягу, призывник испытывает готовность выполнить с полной ответственностью свой профессиональный долг. Однако очевидно, что одного желания и готовности здесь недостаточно.

Ситуационное восприятие – это личностная особенность, от которой зависят здоровье и эффективность профессиональной деятельности субъекта. В основе многих неврозов и психозов лежат ошибочное восприятие и ошибочные интерпретации внешнего мира. Как показали результаты исследования особенностей проявления поведенческой активности военнослужащих 889 КП СКВО, участвующих в учениях «Кавказ - 2008»:

- к наиболее часто используемым конструктивным моделям поведения относятся: «вступление в социальный контакт» – 84,9 % и «поиск социальной поддержки» – 87,7 %. К активной стратегии преодоления прибегает лишь 65,6 % военнослужащих;
- наиболее высокие показатели использования пассивной стратегии преодоления: 97,3 % военнослужащих в своих действиях применяют «осторожное» поведение;
- такие модели поведения, как «избегание», «манипулятивные действия», «агрессивные действия» используют более 70 % военнослужащих.
- отмечен низкий процент применения военнослужащими активного преодоления в совокупности с положительным использованием социальных контактов (что указывает на низкую стрессоустойчивость/ толерантность личности).

После пребывания в ЭС отмечены признаки дезадаптированности, сниженной активности и самоуважения военнослужащих. Испытуемые связывают свое объективное неудовлетворительное самочувствие с негативной оценкой себя. Связь неконструктивных форм поведения с усталостью, отсутствием целеустремленности, ощущением нерезультативности пережитого коррелирует со снижением самооценки и отсутствием волевой напряженности. Физическая и волевая активность – значимые факторы для военнослужащих.

В зависимости от срока службы и профессионального опыта у испытуемых отмечается разная частота применения конструктивного (ориентированного на решение поставленных служебно-боевых задач) и социального (ориентированного на помощь сослуживцев, вышестоящих командиров) стилей поведения в ЭС. «Ассертивные действия» и «вступление в социальный контакт» для военнослужащих по контракту – 38,3 %; 39,7 % и по призыву – 27,3 %; 45,2 %. «Поиск социальной поддержки» – 45,2 % и 87, % соответственно. У военнослужащих с приобретением профессионального опыта наблюдается снижение числа непродуктивных стратегий поведения, возрастает чувство уверенности в своих силах и вера в своевременную помощь товарищей по службе, повышается самоконтроль, приобретаются навыки принятия решения и планирования. Возрастает использование стратегий продуктивного поведения. Эти тенденции происходят в русле изменений адекватного восприятия реальной ситуации, ее отличия от тех стереотипных установок обывателя, которые прививались ранее. Подобный когнитивный диссонанс не позволяет адекватно идентифицировать стрессоры служебно-боевой деятельности. Несформированность уровней психической регуляции, мотивов, смыслов, их несоответствие целям и условиям деятельности приводит к нарушению эффективности деятельности в ЭС. Решать задачу формирования и развития знаний, навыков и умений – воинского мастерства, возможно лишь в контексте определенной служебно-боевой деятельности, представленной рядом взаимосвязанных ситуаций, отличающихся конкретикой задач и условий их выполнения, в то время как повышение толерантности к деятельности в ЭС в целом, возможно при формировании устойчивых мотивов-смыслов деятельности.

Для выявления структуры мотивов, связанных с профессиональной деятельностью были проведены беседы с военнослужащими различных периодов службы и анкетирование. Выявлено,

что у военнослужащих с разной выслугой лет наблюдаются различия в структуре мотивов. У военнослужащих первых лет службы в большей степени выражены мотивы проявления личности в профессиональной деятельности: выполнение поставленной задачи точно и в срок, потребность в овладении знаниями и мотивы профессионального общения. Структура мотивов военнослужащих, прослуживших в ВС РФ 5 лет и более, иная. На первый план выступили мотивы понимания предназначения военной службы: верность Отечеству, воинский долг и достоинство, достижение высокого социального статуса, а также мотивы формирования толерантности: уверенности в себе, стойкости к трудностям ЭС. Структура мотивации претерпевает изменения по мере обретения военнослужащими опыта служебно-боевой деятельности и изменения социально-психологической адаптированности в коллективе. Если полученные данные привести в соответствие с периодом службы в войсках, то заметно смещение от минимальных показателей по группам мотивов понимания предназначения военной службы и самореализации личности в деятельности у военнослужащих первого периода, к максимальному у военнослужащих, прослуживших более 5 лет.

В результате работы по изучению системы смысловых ценностей было установлено, что военнослужащие высоко ценят такие терминальные категории как: общественное признание (уважение окружающих, товарищей по службе) – 60,2 %; любовь к Родине – 58,1 %; войсковое товарищество (наличие хороших и верных друзей) – 51,3 %; патриотизм (причастность к делу по защите Отечества) – 37,7 %; воинская честь и достоинство – 33,5 %. Идеалы добра и справедливости ценят лишь 24,1 % опрошенных. Такие ценностные ориентации, как уверенность в себе, в будущем; свобода, основанная на ответственности; счастье других людей; самопознание и самосовершенствование признают важными менее 10 % военнослужащих.

В процессе работы около 65 % военнослужащих отмечали, что отсутствие понятной общегосударственной идеи, объясняющей цели и задачи привлечения войск для решения политических и экономических проблем, отрицательно сказывается на уверенности военнослужащих в справедливости боевых действий.

Для более 80 % военнослужащих являются значимыми категории – счастливая семейная жизнь, здоровье, отсутствие материальных затруднений.

Доминирующими являются побуждения, связанные с взаимоотношениями в группе (семье) и чувством воинского долга (около 40 % опрошенных оценивают службу в ВС РФ как выполнение патриотического долга перед Родиной; остальные относятся к службе в армии, как к установленной законом обязанности, которую должны выполнять). Возникает вопрос: «Существует ли возможность ощущать себя свободным человеком, с присущими ему смыслами и ценностями, в условиях армейской службы, где необходимо следовать требованиям воинской дисциплины, выполнять приказы, вести строго регламентированный образ жизни?». Как показывает практика, без осознания себя ответственным и свободным военнослужащий пассивно, зачастую неохотно, выполняет приказы, так как не чувствует себя субъектом, личностью. Однако свобода военнослужащего в армии – это его неотъемлемое право, закрепленное в Конституции РФ. Она реальна и необходима для того, чтобы быть, прежде всего, в гармонии с самим собой. Осознание противоречия между представлением о себе как о свободном человеке (личный опыт переживания свободы до службы в Вооруженных Силах РФ) и ощущением себя несвободным, крайне ограниченным в выборе средств, путей достижения цели, с начала прохождения службы, приводит к нарастающему внутреннему конфликту, который выливается в депрессию или агрессию, ведет к неуставным взаимоотношениям. В таком случае, служба в армии становится не этапом взросления, возмужания для современной молодежи, не ступенью личностного роста, а базой для манипуляции, заимствования негативных стратегий поведения, ведущих к саморазрушению. Психологическая помощь военнослужащим, находящимся в экстремальных ситуациях – это колоссальный внешне обусловленный социальный ресурс.

В развитом социалистическом обществе огромное значение уделялось патриотическому воспитанию молодежи, формированию широких социальных мотивов-смыслов и незначительное – субъективным потребностям личности, их пониманию и осознанию. В стремительно изменяющихся условиях современного общества, акцент мотивов субъекта смещается в сторону личных побуждений. Причем особенностью социализации на данном этапе является психологическая неготовность молодежи к новой роли активного субъекта жизнедеятельности (потребность в самопознании и самосовершенствовании; в свободе, основанной на ответственности; уверенность в себе и будущем, как значимые ценности отметили менее 10 % опрошенных). Гипотеза нашего исследования базируется на том предположении, что в процессе

учебно-боевой подготовки, пусковым механизмом в формировании толерантности к деятельности в ЭС, является активизация и поддержание в активном состоянии системы мотивов-смыслов, как внутренних побудительных сил, обеспечивающих эффективность деятельности. Мотивация стоит у истоков проявления других компонентов толерантности к ЭС: эмоционального, волевого, когнитивного, поведенческого и как бы содержательно побуждает их проявление в нужном русле. Специфические мотивационные смысловые образования не формируются, а актуализируются и воспитываются в субъекте.

На заключительном этапе объектом исследования стали 118 военнослужащих 889 КП СКВО по призыву в возрасте 19-25 лет: I группа – военнослужащие, имеющие успешный опыт преодоления ЭС (участвовавшие в миротворческих и антитеррористических операциях); II группа – военнослужащие, прошедшие программу тренинга повышения социально-психологической устойчивости личности к деятельности в экстремальных условиях; III группа – молодое пополнение. В ходе сравнительного анализа исследуемых стратегий поведения в 3-х группах военнослужащих, нами получены следующие данные:

1. К наиболее часто используемым военнослужащими конструктивным моделям поведения относятся: «вступление в социальный контакт»; «поиск социальной поддержки»; «ассертивные действия». К активной стратегии преодоления прибегают около 80 % военнослужащих I и II групп и лишь 65,6 % военнослужащих III группы.

2. Отмечен высокий процент применения военнослужащими I и II групп активного преодоления в совокупности с положительным использованием социальных контактов.

3. Наиболее высокие показатели использования пассивной стратегии преодоления отмечены в III группе. Для военнослужащих I группы характерны более высокие показатели применения импульсивных и агрессивных действий, по сравнению со стратегиями военнослужащих II группы.

По результатам опросов, проводимых на заключительных занятиях тренинга, 92 % участников отметили произошедшие в себе изменения. Уровень напряженности у подавляющего большинства участников снизился по его окончании. Улучшились результаты по другим показателям (эмоциональность, агрессивность и др. – данные показатели изменились на 3 % и 5 % соответственно, снизилось количество ошибок, что говорит о положительной тенденции). Большинство участников тренинга в первую очередь отмечают оказанную им помощь в решении личностных проблем, имеющих для военнослужащих экспериментальной группы первостепенное значение, а также возникновение в подразделении, благодаря ПТ, новой социально-психологической атмосферы, характеризующейся эффективностью взаимоотношений между его членами. Ведущим становится фактор смысла-мотива, у военнослужащих происходит объективная оценка самочувствия; тенденция к самоуважению и удовлетворению своими волевыми качествами.

Воспитание у личности уверенности в себе, в своей эффективности, нацеленности на достижение результата в ЭС, возможно путем формирования мотивационно-смысловой сферы по преодолению трудностей в ЭС. К числу факторов, способствующих повышению толерантности в ЭС, относятся: использование конструктивных моделей поведения, способность к эмоциональному самоконтролю, высокая самооценка, оптимизм, сформированность гражданской идентичности, жизненных целей, смыслов. Эти факторы можно целенаправленно формировать в тренингах повышения толерантности к кризисным и экстремальным ситуациям.

К СОДЕРЖАНИЮ

# **ПСИХОЛОГО – АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО – ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КАК БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Д.А. Водопьянов, г. Москва

## **PSYCHOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL RESEARCH OF REFLECTIVE DEVELOPMENT OF FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL AIME AND PURPOT OF LIFE OF STUDENTS AS FUTURE SPECIALISTS**

D.A. Vodopianov, Moscow

Планировать собственную жизнь и проектировать профессиональную карьеру свойственно большинству людей. Мы полагаем, что сложные процессы целеобразования и смыслообразования – это характеристики человека как субъекта жизнедеятельности. Выдвигая перед собой определенные цели, человек стремится реализовать их в конкретных экзистенциальных условиях своей жизнедеятельности в современном ему социокультурном контексте. В этом, прежде всего, и проявляется субъектность человека.

В нашем исследовании мы исходим из того, что получение студентами высшего образования является лишь формальной задачей, потому как целью, на наш взгляд, является превращение студента в специалиста, его становление как профессионала и субъекта своей жизнедеятельности, а также дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование.

То есть, основную гипотезу нашего исследования можно сформулировать следующим образом: студент может стать специалистом и профессионалом, не столько обладая теми или иными компетенциями, сколько обладая целями и смыслами жизни. Именно целеобразование и смыслообразование обеспечивают превращение студента в субъекты профессиональной жизнедеятельности.

Мы считаем, что важнейшим субъектным механизмом становления самосознания, целеобразования и смыслообразования личности является рефлексия как осознание и переосмысление человеком содержаний своего сознания. Нами принято деление жизненных целей на личностные и профессиональные. Это объясняет название нашего исследования. Следует отметить, что в динамике жизненных целей выражается развитие различных аспектов личностного роста человека, а в динамике профессиональных целей – ряда аспектов его профессионального развития.

В целях выяснения и рефлексии личностью ее жизненных и профессиональных целей нами разрабатывается методическое средство на основе рефлексивного опросника «Рефлексия жизненных и профессиональных целей» (И.Н.Семенов, 2008). В своем исследовании мы опираемся на теоретическую базу рефлексивной акмеологии (А.А. Держач, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, 1998), рефлексивной психологии (И.Н.Семенов, 1990, 2000) и рефлексивной педагогики.

Указанный опросник мы применяем в качестве рефлексивно-диагностического средства при изучении соотношения жизненных и профессиональных целей у респондентов различных возрастных групп: школьников, студентов и взрослых специалистов. Причем, на школьниках изучается динамика жизненных и профессиональных целей в период допрофессионального развития их личности. На студентах изучается предпрофессиональное развитие человека, а на взрослых специалистах – его внутривидовое развитие.

Начатое нами психолого-акмеологическое исследование целеполагания смысложизненных и профессионально-перспективных ориентаций ограничивается изучением возрастной группы студентов, получающих первое высшее образование, находящихся на стадии предпрофессионального развития.

В процессе работы над опросником осуществляется рефлексия, следовательно, происходит микроразвитие. Мы исходим из того, что рефлексия (микроразвитие) есть осознание, переосмысление и перестройка неких содержаний сознания (ценностей, понятий о себе, о своих возможностях, целей и смыслов жизни и т.д.). Причем структурированность сознания может быть различна. А макроразвитие связано с межпоколенческими переходами, в связи с тем, что именно в такие переходы происходит коренное переосмысление целей и ценностей реципиентов. В данном случае можно также говорить о макросоциологическом развитии. Из этих утверждений

определяется новизна нашего исследования. Потому как данное исследование макроразвития в межпоколенческие переходы представляет практический интерес, а также мало изучено в науке. Изучив классические психологические исследования рефлексии как психического процесса, которые непременно проводились до нашего исследования, мы пытаемся создать свою новую методику для дальнейшего исследования феномена рефлексии, процессов целеобразования и смыслообразования, акмеологического развития личности и становления профессионала.

Для нас наиболее важным является тот факт, что опросник является одновременно средством диагностики сознания исследуемых и средством акмеологического развития их сознания. Мы считаем, что традиционная система превращения студента в специалиста недостаточна, так как специалист должен быть, прежде всего, субъектом своей профессиональной и личностной жизнедеятельности. Необходимо не просто усвоение определенных знаний (что дает традиционная система), а также общее развитие специалиста в профессиональном и личностном плане.

Генеральной гипотезой нашего исследования является предположение о том, что рефлексия обеспечивает рост и развитие профессионального и личностного самосознания. С помощью рефлексивного опросника мы пытаемся изучить путь превращения профессионального самосознания в профессиональный менталитет. Мы изучаем рефлексия как компонент формирования менталитета специалиста, который включает в себя сумму компетенций специалиста. Изучаем рост профессионального самосознания, становление и акмеологическое развитие специалиста и профессионала, а также рефлексия как механизм профессионального самосознания личности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОИСК СМЫСЛА ЖИЗНИ И ДОСТИЖЕНИЕ АКМЕ**

С.А. Гильманов, г. Ханты-Мансийск

### **SEARCH FOR MEANING OF LIFE AND ACHIEVEMENT OF ACME**

S.A. Gilmanov, Khanty-Mansiysk

Мы исходим из того, что смысложизненное «поле» человека – от его духовных вершин (служение высшему идеалу – идее, богу – и реализации себя в деятельности и т.д.), до прагматических «низин» (достижения личного успеха – материального и социального, – получение удовольствия от жизни и др.) задается культурой. Поэтому в достижении и личностного, и профессионального акме важны не только (и не столько) осознанные усилия человека по самоорганизации, самосовершенствованию, самокоррекции, но и те смысложизненные установки, которые определяют степень его активности, связанную не только с личным благом, но и с направленностью на самоактуализацию и самореализацию, на самосовершенствование творчество, на усилия по приращению культуры, а не на гедонистическое использование ее продуктов. Истинное акме, поэтому, возникая на сопереесечении культурно-исторических, социокультурных достижений человека и его субъективных ценностно-смысловых установок, им самим может и не осознаваться, но проявляться для других, как пример осмысленной жизни и значимых достижений. Более того, даже при отсутствии «совпадения» и единства индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, человек, может достигнуть акме в личностной или субъектной областях, если его смысложизненные установки включают в себя духовные ценности культуры (а прагматичность подчинена им), если он активен как в отношении своего самосовершенствования, так и в достижении поставленных целей, если он размышляет как о самом смысле жизни, так и о выборе дела, которое будет его в этой жизни сопровождать. Исследователи (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл, Р. Эммонс и др.) отмечают ведущую роль духовных начал в развитии личности, в определении ею способов своего бытия и выполнении деятельности. Мы считаем, что основным смыслообразующим фактором саморазвития и самореализации человека является активный поиск им смысла собственной жизни, «координатами» которого являются духовные высоты культуры и нацеленность на усилия по ее приращению, совершенствованию, по принесению пользы другим людям. Следовательно, и акме как вершина в зрелости человека

определяется его духовными устремлениями, связана со стремлением постигнуть смысл жизни, и субъективно может осознаваться как цепь достижений, связанных с получением социально и лично значимого результата на своем жизненном пути.

Можно предположить, что эмпирическими «маркерами» ведущей роли поиска смысла жизни и осуществления его в границах духовных смыслов культуры являются как интенсивность, длительность и глубина размышлений о смысле жизни человека, так и наличие в жизненном опыте воспоминаний о тех моментах жизни, когда человек сделал что-то очень важное, достиг выдающегося для себя результата или открыл для себя что-то значительное. Мы считаем, что у тех людей, у кого наблюдается совпадение этих признаков, достигается (или с высокой степенью вероятности будет достигнуто) профессиональное акме (как вид субъектного) и слияние его с личностным акме, что обуславливает длительность и динамичность акме и выражается во мнении о себе, как о счастливом человеке. В профессиональном отношении это связано и с убежденностью в правильности выбора профессии, и мнение о ценности профессии с точки зрения пользы, которую профессионал приносит людям.

Для определения правильности наших предположений мы в рамках преподавания дисциплины «Введение в психолого-педагогическую деятельность» течение 8 лет (2003-2010) проводили среди студентов-первокурсников Югорского государственного университета – будущих педагогов-психологов письменный опрос о мотивах прихода в профессию, об удовлетворенности выбором, об ожиданиях от будущей (и настоящей) деятельности, о предпочитаемых направлениях профессиональных действий ( $n = 609$ , в том числе студентов заочного отделения – 249). Задавались вопросы «Считаю ли я, что приобретаемая профессия станет делом всей моей жизни?», «Продолжите предложение: «я хочу быть педагогом-психологом, потому что ...», «Считаете ли Вы себя счастливым человеком? (да; не могу ответить; нет)», «Можете ли Вы вспомнить моменты своей жизни, когда вы сделали что-то очень важное, достигли выдающегося для себя результата или открытия для себя чего-то важного, что Вы раньше не понимали? Коротко опишите их»; «Как Вы считаете, добьетесь ли Вы выдающихся достижений в своей жизни?» и др. Завершающий вопрос был сформулирован следующим образом: «Для чего вообще живет человек? (опишите Ваши представления в свободной форме и обоснуйте свои суждения)». Рассматривая опросник как своего рода проективную методику, в которой отражена субъективная картина жизненного пути (Б.Г. Ананьев), мы интерпретировали ответы на вопросы, выделяя следующие категории анализа: общая установка на активность или пассивность (по вопросам, касающимся профессиональной деятельности и вопросу о смысле жизни человека); уверенность или неуверенность в выборе профессии (по вопросам о причинах прихода в профессию и о том, станет ли профессия педагога-психолога делом всей жизни); субъективные представления о себе как о счастливом или несчастливом человеке. Фиксировалось наличие воспоминаний о своих достижениях, категоризируемых по признакам «польза для себя или других», «улучшение в себе, в других, в мире», «достижение в активности или удовольствии». Отдельно интерпретировался вопрос о смысле жизни человека в тех случаях, когда рассуждения респондента были развернутыми и обладали некоторой оригинальностью, высвечивая тот факт, что человек размышлял на данную тему и выработал собственные представления и убеждения.

Результаты корреляционного исследования в основном подтвердили наши представления (полных данных мы не приводим в силу их значительного объема). У тех студентов, у кого представления о профессии связаны с активным взаимодействием с людьми, с которыми должен работать педагог-психолог (учащиеся, родители, педагоги) наблюдается тесная связь с активной жизненной позицией в целом ( $r_{xy} = 0,82$ ). У тех, кто может отметить достижения в своей жизни, связанные с получением социально и лично значимого результата в области воспитания, создания творческих продуктов – изобретений, произведений, создание определенного дела (организации, коллектива, системы работы и т.д.) наблюдаются наиболее обстоятельные и глубокие рассуждения о смысле жизни человека ( $r_{xy} = 0,94$ ). У тех, у кого представления о смысле жизни связаны с активной позицией, наблюдается осознанное отношение к выбору профессии ( $r_{xy} = 0,79$ ).

В исследовании выявилось 18 (11 из них – студенты заочного отделения, 7 – очники, среди которых 2 юноши, отслужившие в армии, 2 человека до поступления работали) человек, у которых рассуждения о смысле жизни человека были развернутыми и имели относительную оригинальность и глубину («смысл жизни – в поисках и находках смысла жизни»; «человек с момента рождения начинает искать этот смысл, часто обманывается, часто находит, но не может выразить, часто имеет, но не знает этого»; «в конечном итоге смысл жизни один у всех – быть



Человеком с большой буквы, но у каждого есть свой путь к этому и свой способ быть Человеком»; «смысл индивидуальной жизни – внести свой вклад в существование и развитие человечества, но если строить свою жизнь на этой идее, жизнь обесмысливается» и др.). Интересно отметить, что только 7 из них считают, что они добьются выдающихся достижений в своей жизни, но все приводят примеры жизненных достижений (у каждого названо не менее 2 достижений, у одного человека названо 5), причем у 9 из них достижения ассоциируются с пользой, принесенной другим людям, у 12 – с открытием для себя некоторых истин, в том числе духовного уровня.

Вероятно, исследование, проведенное на основе какой-либо теоретически обоснованной и инструментальной методики, обеспечило бы более убедительные результаты (например, на разработанной А.А. Кроником типологии стилей жизни и технике каузометрии), однако и анализ полученных в обычном опросе, имеющем недостатки («формальность» части ответов, нежелание делиться сокровенными мыслями, откровенная культурная и речевая безграмотность некоторых студентов и пр.), данных позволяет сделать определенные выводы. Нацеленность на достижение акме всегда связана у человека с длительностью и глубиной размышлений о смысле жизни, с фиксацией в жизненном опыте воспоминаний о своих свершениях. Связаны с этим и мотивы выбора профессии, и культурно-смысловым богатством определения ее ценности (возможно, это касается только профессий «человек-человек»). Доля людей, основывающихся на духовных ориентирах своей жизни и профессиональной деятельности, всегда присутствует в обществе, но она в последние годы уменьшается. Мы предположили это, подсчитав процент таких людей в выборочных совокупностях опрошенных по годам: 2003 – 19,5 %, 2004 – 20,1 %, 2005 – 9,2 %, 2006 – 12,3 %, 2007 – 15,3 %, 2008 – 9,3 %, 2009 – 10,6 %, 2010 – 6, 2 %. Растет процент людей, нацеленных на пассивность, на потребление, случайно выбирающих профессию, не размышляющих о смысле жизни. Видимо, воздействие СМИ, общий ход общественной и политической жизни, отсутствие возможностей продвижения по «социальному лифту», являются основными факторами этого процесса. Конечно, на одной выборке утверждать достоверность этих выводов не совсем корректно, но можно сослаться на то, что единое основание выборки – избранная профессия – говорит в пользу их определенной вероятности.

Таким образом, основным смыслообразующим фактором саморазвития и самореализации человека является активный поиск им смысла собственной жизни, осуществляющийся в «координатах» духовных высот культуры и нацеленности на усилия по ее приращению, совершенствованию, по принесению пользы другим людям, а возможность достижения акме, помимо прочего, определяется духовными устремлениями человека и субъективно осознается человеком и фиксируется в его опыте как цепь достижений, связанных с получением социально и лично значимого результата на своем жизненном пути.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ И ТВОРЧЕСТВА «СИЛЬНЫХ» И «СЛАБЫХ» УЧИТЕЛЕЙ**

С.Б. Гнедова, г. Ульяновск

## **THE SPECIFICITY OF PROFESSIONAL POSITION AND CREATIVE WORK OF STRONG OR BAD TEACHERS**

S.B.Gnedova, Ulyanovsk

В условиях постоянного поиска перспектив развития системы образования на современном этапе развития общества как никогда становится актуальной проблема творческой самореализации учителя. В условиях постоянно возрастающей учебной нагрузки, неизбежно приводящей к переутомлению учащихся и последующим нарушениям физического и нервно-психического развития, творческая деятельность педагога рассматривается как своего рода панацея, являющаяся залогом успешности обучения. Творчество учителя как своеобразный «философский камень» понимается как условие, позволяющее оптимизировать учебный процесс, то есть, при той же учебной нагрузке и средствах обучения достичь лучших показателей обученности школьников.

Указанная ситуация, на наш взгляд, имеет три «узловые точки», каждая из которых может рассматриваться как самостоятельная психолого-акмеологическая проблема.

Первая «узловая точка» – это показатели обученности школьников, то есть фактически цель воздействия учителя. Второй «узел» образует проблема соотношения средств, содержания и методов обучения (не секрет, что большинство новаций в педагогике касаются средств обучения, но освоение принципиально новых технологий, сложных развивающих методов обучения до сих пор идет не так хорошо, как хотелось бы). Третья сторона проблемы творчества педагогов упирается в вопрос, каковы особенности (когнитивные, личностные, социальные) тех учащихся, с которыми работает учитель, тем самым образуя «замкнутый треугольник»: зная, чему следует учить школьников, учитель может выбирать средства, форму и содержание занятий, но при этом его выбор не будет абсолютно свободным, а будет зависеть от того, с какими учениками он работает.

Именно поэтому для участия в исследовании, проведенном в 2010 году, мы пригласили две группы учителей. Первая – учителя, работающие в системе коррекционно-развивающего обучения (с учениками школ VII вида). Традиционно именно педагоги, работающие с детьми с задержкой психического развития, формулируют больше всего просьб о помощи – как методической, так и психологической.

Отметим, что в некоторых случаях психологическая помощь превращается в «психотерапевтическую» – учителя формулируют огромное количество жалоб на учащихся, которые при вдумчивом анализе превращаются в запрос о помощи в саморазвитии («Как мне себя с ним (т.е. со школьником) вести?», «Правильно я требую то-то и то-то?» и т.п.), или даже в запрос о снятии собственного симптома, обычно связанного с эмоциональным переутомлением, «синдромом эмоционального выгорания». Собственная психологическая помощь – в варианте анализа урока, анализа содержательного и операционально-технического блока учебной деятельности, анализа мотивов и потребностей учащихся, уровня сложности учебных задач, – при этом нередко игнорируется. По результатам занятий на курсах повышения квалификации (на базе Ульяновского государственного университета и Ульяновского Института повышения квалификации и переподготовки работников образования) с учителями коррекционных школ нами была сформулирована первая проблема, блокирующая творческую самореализацию данных педагогов: замена цели развития личности и деятельности учащихся целью формального соблюдения школьной программы, выполнения правил школьного распорядка.

Такой отказ вызван, с одной стороны, недостаточной квалификацией педагогов, с другой – нарушением границ личностной и профессиональной позиции, смещением «зон влияния». Другими словами, учитель реализует в первую очередь функцию контроля за поведением ученика; оценивает его успехи и неудачи. При этом вопрос о внедрении в педагогический процесс новых методов и технологий обучения даже не обсуждается: большинство учителей заранее уверены, что новых сложных приемов и средств применять с учащимися КРО не стоит – ученики слишком слабые, плохо успевающие, чтобы надеяться на положительный эффект подобных экспериментов.

В данной ситуации мы видим типичный отказ от творческого поиска. Педагоги не задумываются, каким способом оптимизировать свою работу, потому как считают ее заранее обреченной на неудачу. Еще раз повторим, что главным фактором такой «антиактуализации» можно считать смещение личностной и профессиональной позиций педагога: не дифференцируя, как его профессиональные приемы влияют на ученика (т.е. фактически благодаря какому способу, качеству, деятельности учитель достигает профессионального успеха), учитель нередко видит причину неуспеха в качествах ребенка. Личностная проблема учителя «Ученики не желают меня слушать» заменяет собой профессиональную проблему – «Как управлять вниманием учащихся».

Причина указанного явления, на наш взгляд, кроется в специфике педагогических вузов: недостаточное знакомство учителей с педагогической психологией; акцент на внешний, итоговый (в противоположность внутреннему, процессуальному) контролю за деятельностью учащихся. Вторая причина – личностные качества педагогов, неблагоприятные особенности которых усиливаются по мере развития «синдрома эмоционального выгорания».

Второй группой учителей, которые согласились принять участие в исследовании, изучавшим особенности самоактуализации и творческого мышления, стали педагоги, готовившиеся к областному конкурсу «Учитель года». Эту специфическую выборку характеризует не только достаточно широкий возрастной диапазон (от 26 до 49 лет), но и признаваемая коллегами высокая успешность их профессиональной деятельности. Готовясь к участию в конкурсе, учителя обсуждали с методистами, коллегами, психологами ход будущих открытых занятий, планировали представление собственных творческих проектов, поэтому изначально их активность и заинтересованность в работе была на порядок выше, чем специалистов КРО.

Для изучения особенностей самоактуализации испытуемым был предложен пакет психологических методик: «Самоактуализационный тест» (САТ), методика изучения самооценки (модификация теста Дембо-Рубинштейн), социально-психологическая анкета (в которой содержались вопросы о возрасте, образовании, семейном положении и пр.).

Дополнительной методикой исследования стала анкета, выясняющая предпочтения участников исследования в области чтения. По нашему мнению, чтение для данной категории профессионалов выполняет двоякую функцию: с одной стороны, является своеобразной библиотерапией, спонтанно применяемой для снятия психологического напряжения; с другой стороны, предпочитаемый жанр отражает некоторые базовые потребности личности. Возможно, что, выяснив структуру базовых потребностей, можно будет сказать об архетипе, с которым идентифицируют себя специалисты; и который, в свою очередь, является выражением их личностной позиции – «кто я для окружающих?»: «Мудрец», гордящийся своим умом, эрудицией, объективностью, «Правитель» – идеал справедливости, или нацеленный на познание тайн Вселенной «Искатель»? К сожалению, из-за малого числа ответов испытуемыми первой группы не удалось провести надежное сравнение по данной анкете между учителями КРО и «учителями года».

Результаты базовых шкал теста САТ («компетентность во времени» и «шкала поддержки») позволяют характеризовать испытуемых как людей, обладающих независимым, самодостаточным мировоззрением, переживающих себя в широком временном отрезке. По характеристике гибкости и спонтанности поведения группа продемонстрировала достаточно разнообразные ответы, что вполне ожидаемо от представителей данной профессии. Необходимо ответить, что большинство испытуемых показали выраженную способность к рефлексии, что, в свою очередь, подтверждается результатами изучения самооценки – большинство участников обладает адекватной (чуть выше среднего) самооценкой. (Ниже всего были оценены показатели здоровья; «я как профессионал» оценивался как не идеальный, но выше среднего).

На наш взгляд, гораздо более важными являются отличия, обнаруженные в ходе обсуждения типичных трудностей и ошибок, допускаемых учителями. Участники конкурса «Учитель года» задавая вопросы, практически дословно повторяющие вопросы учителей КРО, достигали, тем не менее, качественно других результатов. Их профессиональная позиция характеризовалась четким структурированием «зоны влияния», другими словами – учителя практически всегда могли указать, какую черту, особенность их воспитанника они могут изменить (т.е. данная черта ученика включена в «зону влияния» педагога), а какую нет. Чтобы сделать подобные выводы, учителя использовали знания о психологии учащихся (чего практически не делали учителя первой группы), об индивидуально-типологических особенностях личности (типичной ошибкой учителей КРО является отсутствие дифференциации между индивидуальными чертами ученика и теми особенностями, которые обусловлены задержкой психического развития). Другими словами, две из трех вершин «заколдованного треугольника» эти учителя держат в поле своего внимания – они знают, кого учат, и практически всегда могут сказать, какова цель их деятельности. Эта цель – не только формальные требования, предъявляемые ученикам, но и качественные, характеризующие степень овладения новыми видами деятельности и появлением личностных новообразований, итоги их работы.

В этой связи внедрение «сильными» учителями любых методических новаций не только оправдано, но и закономерно. Зная, как достичь цели, учителя пробуют новые приемы, новые средства ее достижения – то есть проявляют то самое творчество, которое и обеспечивает их высокую профессиональную эффективность. Нельзя не упомянуть о том, что и традиционными приемами эти учителя владеют на высоком уровне.

Другими словами, высокий уровень профессиональной подготовки на этапе обучения, хорошо структурированные знания о закономерностях учебной деятельности, о психологии учащихся чрезвычайно важны в обеспечении адекватной профессиональной позиции учителя.

Отметим, что некоторые из «сильных» учителей пришли в профессию достаточно случайно – в анкетах упоминается, что некоторые из них первоначально стремились к другой, непедagogической профессии (например, выпускник технического вуза, пришедший в школу преподавать информатику). Другими словами, не только подготовка «включает» процесс профессиональной самоактуализации – многое зависит от личности самого учителя.

Следует подчеркнуть, что проявлений «синдрома эмоционального выгорания» участники конкурса почти не обнаруживали. Конечно, повлияла социальная ситуация – соревнование, эмоциональная поддержка, признание и уважение коллег. Но, на наш взгляд, уверенность в себе и

адаптивная манера поведения, позволяющая реализовать профессиональные и морально-нравственные идеалы в конкретной обстановке, является индивидуальным качеством, свойственным данным учителям.

Проведенный анализ проблем «слабых» и «сильных» учителей позволяет оценить проблему творчества педагогов следующим образом. Для педагогов, как, собственно, для представителей многих профессий сферы «Человек-Человек» рано или поздно наступает момент снижения значимости, ценности выбранной профессии, что переживается как личностный и профессиональный кризис. В самоотчетах специалисты обозначают причиной кризиса недостатки подготовки (недостаток знаний, «устаревшие» методы взаимодействия, общения с другими людьми), но, на наш взгляд, не менее важной причиной является своеобразный отказ от творческого поиска вследствие эмоциональной фрустрации. Эмоциональный дискомфорт, кризис мировоззрения возникает еще и потому, что специалист получает разные по когнитивной сложности и аффективной насыщенности оценки своей деятельности от окружающих людей и не всегда способен адекватно реагировать на них, соотнести внешнюю оценку своей деятельности, а иногда – и личности, и собственную самооценку.

Человек затрудняется обработать вновь получаемую информацию таким образом, чтобы сформулировать или подтвердить имеющиеся личностные смыслы, ценности, структуру мировоззрения в целом. В этом случае можно наблюдать своеобразный «отказ от творчества»; другими словами, испытывающий вышеперечисленные трудности специалист предпочитает «уходить от профессиональных проблем», переключает свое внимание на другие, не связанные с профессиональными задачами и отношениями виды деятельности, и демонстрирует прочие характеристики эмоционального выгорания и снижения значимости профессиональной самореализации.

Внутренняя предготовность индивида к изменениям и есть та самая характеристика личности, которая напрямую соотносится с интеллектуальными качествами человека – общим уровнем осведомленности, креативностью, когнитивным стилем. Обращаем внимание, что здесь интеллектуальные переменные показывают некоторый общий стиль обработки информации. Обнаружено, что более когнитивно сложно организованные индивиды обнаруживают более высокую терпимость к противоречивой информации о людях и социальных явлениях. Другими словами, они не отбрасывают те факты, которые противоречат основной информации, в большей степени способны смотреть на мир глазами других людей, более открыты к усвоению нового опыта, у них имеется более дифференцированная структура самооценки и более высокая защищенность от переноса (генерализации) стресса, возникающего, например, на производстве, на все остальные сферы жизнедеятельности.

Пристрастность, убежденность в собственной правоте, привычка следовать некоему заученному алгоритму решения проблемы, игнорируя объективные требования ситуации, – есть черты особого когнитивного стиля. На наш взгляд, данный когнитивный стиль характерен для индивидов, переживающих фрустрацию чувства безопасности, ощущающих свое Я недостаточно сильным, чтобы справиться с надвигающимися проблемами. Творчество (и как деятельность, и как особенность мышления) начинается с поиска: индивид не останавливается, обнаружив первый способ решения интеллектуальной или практической задачи, он экспериментирует, пробует, накапливает опыт ошибок и удач – даже в отсутствии прямой необходимости подобного поиска. Для нас наибольшую важность составляет то предположение, что детерминантой творческого поиска является потребность в информации, и итоговое изменение Я-концепции: новая информация позволяет заново «открыть себя».

Таким образом, консультативная помощь «слабым» педагогам, помимо методических указаний и знакомства с психологическими теориями, должна заключаться в рефлексии их Я-концепции. Поняв, какие качества индивид для себя считает значимыми – то есть, проследив составляющие его мировоззрения, образ себя как профессионала, образ себя как семьянина, и. т.п., возможно проследить и проанализировать, какие же события жизни, какие стратегии поведения использует индивид, чтобы насытить эмоциональными переживаниями эти части своего Я.

Важнейшим этапом данной работы будет переосознание своей профессиональной позиции и включение «профессионального Я» в систему личностных смыслов.

К СОДЕРЖАНИЮ

# **СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ VIII ВИДА**

В. В. Демяшина, г. Мурманск

## **SPECIFICITY OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER- OLIGOFRENOPELAGOGA IN THE IMPLEMENTATION OF SEX EDUCATION POPULATION OF SPECIAL (CORRECTIONAL) EDUCATION ESTABLISHMENTS VIII FORM**

W.. Demyiashina, Murmansk

Половое воспитание – это длительный и динамичный процесс, который сопровождает человека всю жизнь. Объединяя две наиболее существенные характеристики –протяженность и многогранность, которыми обладает половое воспитание, подразумеваем структурированность и упорядоченность составляющих процесса.

В условиях урбанизации, либерализации половой морали, ослабления воспитательной функции семьи и образовательных учреждений, при фактическом отсутствии воспитательно-образовательных программ по вопросам пола, сексуального поведения, полового воспитания и просвещения детей и подростков, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, появилась необходимость в организации полового воспитания и подготовке специалистов к его осуществлению. Позиция государства в отношении образования детей с ограниченными возможностями здоровья ориентирована на обеспечение условий реализации особых образовательных потребностей ребенка и достижения им максимально возможного уровня личностного развития, образования и интеграции в социум. К числу неблагоприятных для проведения полового воспитания условий, связанных с личностью ребенка, относятся: патологическое усиление инстинктивных влечений, соматические заболевания, нервно-психические расстройства и неправильное формирование личности (Исаев Д.Н., Каган В.Е., 1989)

Увеличение количества детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и нравственная их незащищенность означают ни что иное, как морально-нравственную деградацию не только на уровне семьи, но и на уровне государства. Модернизация российского образования привела к деструктивным процессам во всех спектрах общественных отношений: экономических, социальных, политических и нравственных. В силу указанных обстоятельств проблема вышла на одно из первых мест как сложное социально-педагогическое и психологическое явление, включающее в себя как сексуальное насилие, сексуальную эксплуатацию, извращение в семье, организованную проституцию, привлечение детей к участию в порнографических фильмах и др.

Особые трудности возникают при осуществлении полового воспитания людей с интеллектуальными нарушениями. Отставание, ускорение и асинхрония полового созревания создают внутриспсихические поля напряжения, усиливают пубертатные трудности, вызывают психосексуальные аномалии и мешают социальному приспособлению. Таким образом, умственно отсталые подростки являются наиболее уязвимой частью молодежи в отношении секса и его патологии. Поэтому необходимость в правильно организованном половом воспитании подростков с интеллектуальными нарушениями существует.

Все это ставит принципиально новые задачи перед педагогической наукой и практикой подготовки учителей в вузах Российской Федерации, предъявляет повышенные требования к научному изучению проблемы, разработке и внедрению в систему подготовки олигофренопедагогов программного и методического обеспечения курсов по теории и практике полового воспитания и просвещения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и их родителей.

В ситуации изменений, происходящих в образовании, все более значимой для педагога становится высокая профессиональная компетентность в области воспитания и обучения детей и подростков. В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что основная задача современного образования состоит в достижении соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовке разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, современной системе ценностей и потребностей современной жизни, способной к

активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному выбору, началу трудовой деятельности и продолжению образования, самообразованию и самосовершенствованию (Красношлыкова О.Г., Горбунова Л.Н., 2005).

Студент-олигофренопедагог так же является неотъемлемой частью системы полового воспитания как бывшие ученики, студенты и будущие учителя. В системе высшего дефектологического образования формирование знаний, умений и навыков в области полового воспитания должно основываться на государственном образовательном стандарте, с заданной конечной целью – получить на выходе хорошо подготовленного специалиста как в области профессиональной учебно-методической, так и в воспитательной деятельности в области полового воспитания.

Основываясь на определении полового воспитания как системы медико-психологических и педагогических мер направленных на воспитание у детей, подростков и молодежи правильного отношения к вопросам пола (Проблемный Совет РАО, 1998), специфика подготовки специалистов по специальности 050714 Олигофренопедагогика в области полового воспитания является наиболее перспективной при соблюдении следующих условий:

- раскрытие отдельных аспектов полового воспитания в циклах клинико-биологических и психолого-педагогических дисциплин;
- включение тем раскрывающих элементы полового воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, в содержание дисциплин предметной подготовки;
- расширение задач педагогических практик, которые были бы направлены на решение вопросов полового воспитания;
- введения узконаправленного курса в качестве факультатива, курса по выбору или дисциплины национально-регионального компонента в учебные планы.

При рассмотрении профессионального образования предлагается учитывать: цели профессионального образования; общую структуру профессиональной деятельности; основные способы интеграции конкретной профессиональной деятельности; необходимость поэтапного освоения профессии в соответствии с принятыми в стране квалификационными уровнями; формирование творческих составляющих, способность действовать в быстро изменяющихся условиях жизни общества и науки; необходимость знаний, помогающих познать себя, определить свое отношение к окружающему миру (Г.М. Голин, В.С. Леднев, О.В. Потеминский, В.А. Сластенин). В высшем педагогическом образовании в связи с его обновлением предложены принципы отбора содержания.

Профессиональные принципы деятельности олигофренопедагога базируются на гуманистических общечеловеческих ценностях, нормативных требованиях, целях, задачах коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями интеллектуального развития. Систематизируя, их можно представить следующим образом (Яковлева И.М., 2010):

1. Принцип профессиональной компетентности, утверждающий необходимость специальной подготовки педагога для работы с людьми с нарушением интеллектуального развития.

2. Принцип оказания помощи, который реализуется в том, чтобы открыть ребенку окружающий мир, помочь его освоить, подготовить к самостоятельной (или максимально возможной самостоятельной) жизни. Принцип помощи определяет отношение педагога к человеку с нарушением интеллектуального развития – признание и уважение его потребностей, прав и возможностей, сочувствие его проблемам и др.

3. Принцип нравственной ответственности за выбранные приоритеты в коррекционной работе, результаты обучения, воспитания и развития умственно отсталого человека, его социальную адаптацию в обществе. Реализация этого принципа обеспечивается при следующих условиях: социально значимая цель, определенная в нормативных актах, максимально соотносится с личностными интересами и потребностями умственно отсталого ребенка (взрослого); выбраны наиболее приемлемые варианты достижения цели. Важное место здесь занимает личный вклад олигофренопедагога в достижение результатов и оптимизацию своего труда.

4. Принцип сотрудничества и автономности предполагает, с одной стороны, направленность на оказание умственно отсталому человеку помощи, базирующейся на комплексном, междисциплинарном знании индивидуальных проблем его развития «командой» специалистов, с другой стороны, способность каждого олигофренопедагога наиболее полно оказать помощь ребенку (взрослому).

5. Принцип креативности и инвариантности реализуется в творческом, целенаправленном и постоянном стремлении олигофренопедагога совершенствовать приемы, средства работы в соответствии с особенностями воспитанников и своими психическими, а также дидактическими и воспитательными ресурсами. В последние годы контингент детей становится все сложнее, и олигофренопедагог как субъект организации образовательного процесса должен быть подготовлен не только рационально отобрать методический арсенал для работы с ребенком, но и осуществить творческий поиск, который в результате приведет к приращению качественных и количественных результатов труда.

6. Принцип соблюдения этики, который реализуется в уважительном отношении к человеку с интеллектуальными нарушениями независимо от степени снижения интеллекта и возможности выразить свои потребности; неразглашении конфиденциальной информации, корректном использовании специальной терминологии в присутствии человека с нарушением в развитии и его близких и т.п.

7. Принцип педагогического оптимизма по отношению к умственно отсталому человеку впервые был обозначен Э.Сегеном. В настоящее время он трактуется как вера специального педагога в достижение положительных результатов своего труда.

8. Принцип культуросообразности, в рамках которого олигофренопедагог выступает как транслятор культуры для умственно отсталого ребенка (взрослого), предлагая её в доступных для него формах, используя приемы и средства, облегчающие её понимание и усвоение. Олигофренопедагог в своей работе должен опираться на социальный опыт, на богатый пласт отечественной и мировой культуры, используя её не только для обогащения представлений об окружающем, но и для решения коррекционных задач.

9. Принцип приоритетных задач, который методологически ценен требованием на всех этапах работы с человеком с нарушением интеллектуального развития выдвигать наиболее важную цель, достижение которой будет способствовать переходу ребенка на следующий этап его развития.

Для подтверждения выдвинутого предположения был проведен анализ содержания основных разделов Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2000 года по специальности 050714 Олигофренопедагогика.

Содержание дисциплин представленных в разделах «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и «Общие математические и естественнонаучные дисциплины» является базовым для всех педагогических специальностей и раскрывает общенаучные основы выбранной специальности.

Дисциплины раздела «Общепрофессиональные дисциплины» разделены на два блока: психолого-педагогический и клинико-биологический.

Первый блок представлен дисциплинами, содержание которых отражает основные факторы и механизмы развития личности, особенности профессиональной культуры педагога, раскрывает категориальный аппарат педагогики (образование, воспитание, обучение, самовоспитание, социализация, педагогическая деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическая система, образовательный процесс), представляет решение психолого-педагогических задач, конструирование различных форм психолого-педагогической деятельности, моделирование образовательных и педагогических ситуаций.

Содержание дисциплин второго блока является основой для реализации полового воспитания. Но без знаний из области педагогики и психологии проблема полового воспитания раскрывается односторонне, так как не обозначаются пути и методы выхода из неординарных ситуаций развития детей с ограниченными возможностями здоровья, не предполагаются практические применения и экстраполяции знаний в стандартных и сходных ситуациях аномалий полового развития.

Раздел «Дисциплины предметной подготовки» являются основой для реализации профессиональных задач будущими специалистами в своей деятельности. Наиболее близкими по содержанию выбранной проблематики являются следующие дисциплины: «Обучение и воспитание детей с нарушением интеллекта», «Психология детей с отклонениями в интеллектуальном развитии», «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта» и «Методика преподавания естествознания». Но перечисленные дисциплины направлены на раскрытие особенностей эстетического, интеллектуального, физического, нравственного и трудового воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

При разработке и обосновании педагогических условий формирования профессиональной компетентности студентов-олигофренопедагогов необходимо учитывать представленные недостатки государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2000 г.), в котором содержание образования будущих олигофренопедагогов не ориентировано на половое воспитание детей и подростков с нарушением интеллекта.

Содержание образования, согласно взглядам В.С. Леднева, – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности. Но не всякая учебная деятельность обеспечивает оптимальные условия для воспитания и развития личности; необходима тщательная организация содержания образования, отбор соответствующих форм и методов обучения (Л.В. Занков, В.С. Леднев).

Одним из вариантов ликвидации пробелов в знаниях в области полового воспитания и в формировании профессиональной компетентности в содержании и реализации полового воспитания представляется в централизованной подаче профессионально отобранной, скомпонованной и научно обоснованной представленной студентам информации в рамках курса полового воспитания в процессе обучения олигофренопедагогов, в содержании которого будут интегрированы исследуемые аспекты в медицине, психологии и специальной педагогике.

В нашем исследовании предложено введение в содержание профессиональной подготовки олигофренопедагога в области полового воспитания изучение учебной дисциплины «Половое воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», в которой отражены основные виды деятельности олигофренопедагога; доказана целесообразность проведения практики в учреждениях, где оказывается педагогическая помощь людям разного возраста и разной степенью нарушения интеллектуального развития, а также с разными условиями работы. В период педагогической практики студентов необходимо решать три группы задач: формирование и развитие ценностных ориентаций и профессионально-личностных качеств; выработка профессиональных умений и навыков; самоопределение студентов в выборе возраста воспитанников и условий, наиболее эффективных и комфортных для их педагогической деятельности в области полового воспитания.

Специфика полового воспитания заключается в том, что человек в любом виде деятельности не может существовать вне пола. Поэтому любой вид деятельности учащихся может служить интересам полового воспитания, если педагоги дают оценку этой деятельности не вообще, а с позиции существования двух полов, важности и общественной ценности определенного характера различий между ними.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ**

С.В. Дмитриев, Е.В.Б. Выстрицкая, г. Нижний Новгород

## **AKMEOLOGICAL PROJECTION IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

S.V.Dmitriyev, E.V.Bystritskaya, Nizhni Novropod

В основе традиционной проектно-технологической деятельности человека доминирует «принцип десубъективизации» – конструирование объекта на уровне обезличенных структур. Обезличенность проектной деятельности была предопределена разделением труда, когда различные элементы системы проектировались и изготавливались различными работниками. Каждому из них было безразлично, кто разрабатывал тот или иной узел системы, важно было, чтобы этот узел стыковался с другими. Проектная деятельность, таким образом, становилась «деятельностью без цели» (В.А. Кутырев, Ю.А. Гагин), а ее авторы социализировались как субъекты «технических операций», а не в силу своей социокультурной, индивидуально-личностной сущности. Вместе с тем, человек не только отражает и преобразует предметный мир деятельности, но и сам отражается в этом мире, опредмечивая в процессе, средствах и результатах проектно-конструкторской деятельности свои духовные силы, способности и уникальные ценности. Данная задача является одной из приоритетных в современных образовательных технологиях, в которых реализуются смыслообразующие факторы саморазвития и самореализации



личности студента. Индивидуально-личностное и профессиональное развитие человека отвечает всеобщему «принципу дополнительности» (выдвинутому Н. Бором): материальное дополняется идеальным, телесное – духовным, рациональное – иррациональным, социальное – экзистенциальным, индивидное – индивидуальным. Для конкретного субъекта «суть деятельности – в создании человеческого мира человеком, в творении собственных, общественных отношений и самого себя» (В.В. Давыдов).

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева явились определяющими для становления психосемантического подхода к исследованию сознания личности и деятельности человека в отечественной психологии. На современном этапе данные проблемы изучаются с разных теоретических, методологических и прикладных позиций. Существенный вклад в их разработку внесли такие ученые, как Е.Ю. Артемьева, В.П. Зинченко, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев. Они рассматривают деятельность в контексте проблематики и категориального аппарата психологии, акмеологии, педагогики применительно к сферам личности/ индивидуальности, сознания/ самосознания, межличностного восприятия и взаимодействия. Вместе с тем в образовательных технологиях данная проблема остается недостаточно исследованной.

Отметим, что концепт индивидуальности по-разному понимается в психологических школах различных ориентаций: в бихевиоризме это реагирующий, в психоанализе – осознающий, в гуманистической психологии – самореализующийся человек. В педагогической акмеологии индивидуальный субъективный опыт рассматривается в качестве основного феномена в изучении и понимании полноценно функционирующего, творчески действующего человека. Это становится очевидным для большинства психологов и педагогов, несмотря на то, что под индивидуальным подходом нередко подразумевается подход к человеку как индивиду (обладающему конституциональными и нейродинамическими свойствами), а не как индивидуальности (духовно-деятельностной, социокультурной сущности личности и сферы ее самосознания). С нашей точки зрения, индивидуальность – это самореализующийся человек, но не в том смысле, что он реализуется сам, а в том, что самореализуется в социуме и собственной деятельности. Для совершенствования человека и достижения сущности своего бытия (всесторонность, гармоничность, подлинность) нет «прямого пути» от индивидности к индивидуальности. Он лежит через профессионально-деятельностное образование и социальное бытие человека – через становление и реализацию потенциала человека, его осуществимость в созидательной деятельности. Данные понятия образуют диалектическое единство – они проникают друг в друга, образуют личностно-деятельностный универсум, в котором происходит одухотворение индивида, рождение индивидуальности, целеустремленность личности к «акме».

Акме – это, по сути дела, духовно-практический результат возможного обретения человеком самого себя, постижение и переживание своего единства с внешним ему бытием – на основе принципа и методов «бинарного взаимодействия» внешних и внутренних феноменов. Методы «овнешнения эманации духовности» рассматриваются в концепциях зарубежных психологов К. Роджерса, А. Маслоу, В. Франкла, в работах российских ученых – К.А. Абульхановой-Славской, В.П. Зинченко, И.А. Зимней, Е.В. Селезневой. В гуманистически ориентированных образовательных технологиях восхождение человека к его акме (своего рода «сверхкомпетентности») предполагает процесс становления (кем человек может стать здесь и сейчас) и совершенствования (как имманентно существующей тенденции саморазвития человека посредством реализации его ценностно-смыслового, ментального и физического потенциала). Как известно со времен Д. Юма, ценности не могут быть отождествлены со знаниями (интериоризированными в составе предметной деятельности), поскольку «суждения о должном» не выводимы из «суждений о сущем». Акмеологические принципы и методы высшего образования уже в своих терминах несут концептуальные ценности и метаценности (свобода, подлинность, совесть, справедливость, совершенство), определяют профессиональную позицию педагога, без которых технико-технологическое использование того или иного метода обращается в манипуляцию человеком, личность которого (по Б. Скиннеру) определяется как сумма паттернов поведения. В этом смысле педагог вуза не может плодотворно работать без целостной смысловой структуры мировоззрения (в том числе педагогического кредо), которые он реализует совместно со студентом в образовательно-обучающем пространстве вузовских технологий.

Важными факторами являются разрабатываемые нами проектная методология и антропные образовательные технологии, в которых структура обучающей деятельности конструируется в соответствии с деятельностной (procedural) природой знаний и рефлексивно-личностной культурой мышления профессионала. Термин «антропные технологии» подчеркивает

индивидуальную и личностную сущность человека и его деятельности. Принципиально важным было отойти от интеллектуалистской трактовки сознания как суммы «безличных знаний» о мире – без учета отношения (самоотношения) человека к миру в зависимости от его места и функций в профессионально-педагогическом обществе. Современные педагогические технологии должны отражать «метаиндивидуальное существование» человека – «отраженность» его в другой личности, «семантический диалог» двух и более суверенных субъектов образования. Здесь осуществляется переход от предметно-физической среды к построению экологического – межличностного и аутоличностного – пространства социума и сферы профессиональной деятельности.

Широкопрофильный профессионал в сфере своей деятельности должен отражать стандарт образования в его фундаментальном основании и многообразии конкретных форм его выражения в разных задачах (исследование, экспериментирование, технология, экспертиза). Многопрофильный специалист, как правило, «глубину проблемы» не видит, и каждый учебный предмет представляет для него «автономную систему» профессиональных знаний. Вместе с тем знания становятся профессионально-личностными только тогда, когда произошла систематизация (авторефлексия) накопленного опыта, когда человек может адаптировать его к другим задачам (task orientation), сделать рабочим инструментом (технологией). Профессиональная компетентность (своего рода сверхкомпетентность на уровне «акме») – это готовность к работе во внезапно изменившейся экологической, социокультурной или технологической ситуации. Специалисты, владеющие «экстремальной профессиональной компетентностью», способны гибко изменять стратегию и тактику деятельности, достигать высокопроизводительных результатов в ситуации «рисковых действий». Чтобы готовить таких специалистов, вузовский педагог должен обладать не только «нормативным мышлением» (на уровне знания «ЗУН-стандартов образования»), но и формировать у студентов готовность к профессиональному росту, проявлениям «акмеологической воли» и «силы духа» в процессе достижения индивидуального совершенства, владеть ширококонтекстным мышлением и методами метадеятельности. Осуществимость (как свойство) и осуществление созидательного потенциала человека (как процесс) – важнейшие факторы образовательного развития студентов. Акмеологическое проектирование, обеспечивающее саморазвитие студента во всех модусах (ипостасях) его субъектной реальности (индивид – субъект деятельности – личность – индивидуальность), должно быть положено в основу вузовской образовательной деятельности. Разрабатываемые нами методы позволяют в той или иной мере осуществлять переход от квалификационного (предметно-дисциплинарного) подхода в высшем образовании к профессионально-компетентностному. При этом общая тенденция «расширения компетенций» в образовательном пространстве личности изменяется с экстерналистской рефлексии (этап интериоризированных профессиональных ценностей) на интернальную рефлексию (этап смыслостроительства личности и ее профессиональной самореализации). Здесь формируется «компетентность к обновлению компетенций» (Я.И.Кузьминов, С.Д.Неверкович) и «социокультурная открытость» к дальнейшему совершенствованию (повышению уровня) профессионально-педагогической деятельности.

Нами показано, что смысл принадлежит не объекту / предмету познания и преобразования, а деятельности / действиям человека с данным объектом. Человек «постигает смысл» (на основе рефлексивно-мыслительных действий – мышления) и «интерпретирует смысл» (на основе семантического тезауруса). Это две «дихотомические составляющие» смысловой организации того или иного объекта. Известно, что психика человека «отражает» не мир как таковой, а результаты деятельности субъекта в этом мире. Весь окружающий человека мир и его собственная деятельность в этом мире становятся сложным семантическим «образовательным синтезом». Здесь семантические значения (как «знания для всех»), отражающие опыт предметно-деятельностного взаимодействия предшествующих поколений с природной и социокультурной средой, переводятся из конвенционального мира знаний (организованного на языке знаков, метазнаков, социокодов) во внутренний предметный мир личности. Человек «извлекает смысл» из действий с объектом (здесь смысл вторичен по отношению к действию) и «наделяет смыслом» предмет своих действий, «вчитывает» в него семантику (В.П.Зинченко). Ни один человек не может освободиться от «предпонимания проблемы» и ее интерпретации, определяемых уровнем его знаний, целями, ценностями, рамками «жизненного мира», языковым сознанием, установками личности. Применительно к образованию или искусству это означает реализацию функций смыслопорождения, смыслоинтерпретации, смыслотворчества, семантической рециклизации познавательно-преобразовательного процесса. Так, театральным зрителем видит / воспринимает / понимает / интерпретирует мир «глазами Гамлета» – одновременно он

видит самого Гамлета своими собственными глазами (спектр позиций/ диспозиций в «диалоге восприятия»). Здесь этос (нравственное чувство) и логос (рассудок, разум) образуют комплементарное единство, основанное на взаимопроникающих друг в друга смысловых системах личности. Так и студент преобразует себя в творческой деятельности, которая разворачивается не только по определенному «преобразовательному сценарию», но и в соответствии с индивидуально-личностными позициями.

Интерпретируя «миры отношений и самоотношений», личность производит себя, конструирует индивидуальное «Я». «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» (Б.Г. Ананьев). Суть человека заключается не столько в модусе актуализированных способностей (индивидуальной и личностной идентичности), сколько в модусе возможности (стремления к акме, совершенству) – он «вызревает из собственного будущего» (Т.М. Буякас) – с помощью действий и «самодействий» (термин Э. Рида). Последние не управляются на основе центрально-нервных программ, а являются результатом процессов самоорганизации (Э. Рид, В.П. Зинченко). Любое действие человека (перцептивное, ментальное, двигательное) всегда предметно, целенаправлено, смыслоорганизовано, рефлексивно. Действие, несомненно, не только управляется субъектом, оно также собственного субъекта создает. «Движение, как и психика, самостроится и саморазвивается» (В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили).

Если традиционные методы вузовского образования «дают знания» (точнее – задают, но не дают), то антропно организованные методы «вводят» в круг проблем, формируют проблемно-деятельностное мышление и позиционно-критическое отношение к предмету познания. Здесь позиция/ диспозиция личности понимается скорее как способ видения объекта (определяющий «топологию пути к смыслу», по М.К. Мамардашвили), а не жестко сформулированные правила-требования. Постигание данной топологии становится «точкой отсчета» как для построения деятельности, так и для построения (смыслостроительства) личности. Она формирует у студента «готовность к мысли» (В.П. Зинченко), служит лишь «приглашением к развитию» (О.Э. Мандельштам) творческого потенциала личности. Нами разрабатываются методы триангуляции (термин Дж. Кэмбелла), связанные с перекрестной интерпретацией тех или иных текстов, анализом различных источников получения «базы данных», использованием независимых экспертов, консультантов или аудиторов. Эти методы интегрируют структуры (метапрограммы) сознания и самосознания личности: познавательный аспект (механизмы аналитического и творческого мышления), деятельностный аспект (саморегуляцию духовно-ценностных, репрезентативных и операционных систем) и эмоционально-эстетический аспект (смыслоорганизацию общения человека с самим собою и другими людьми). Здесь весьма важны методы «экологии духа» – возрождение социокультурных ценностей через систему образования, «экологии тела» – заботу о естественной (эпигенетической) природе и здоровье человека, «экологии образовательных технологий», где главное – развитие личности и продуктивной деятельности («стремиться», «действовать», «общаться», «знать», «уметь», «относиться», «быть ориентированным на будущее»).

Процессы (само) испытания, «общения и приобщения» и самореализации суверенных субъектов деятельности – в единстве друг с другом – могут образовать различного рода «аллитерационные ассоциации», позволяющие «захватить» (engagement) человека – будь то устремленность к познанию, действию или художественно-эстетическому освоению мира. «Аллитерационные модели» (от гр. *allos* – иной и *littera* – «собуквие», «смыслие», «содействие») являются средствами усиления выразительности ассоциативной логики, «личностного вживания» в образ объекта (материальный, материализованный или идеальный), «субъектификации действия», «визуализации» и «смыслоорганизации» целей и средств деятельности. Человек своим созиданием и творчеством не только измеряет все им создаваемое (психосоматический модус, интеллект, артпластику движений), но и через свое «социокультурное творение» измеряет себя как активного, целеустремленного деятеля. Если в традиционных технологиях базовая информативность «ЗУН-стандартов» меньше его «информационных потребностей» (он понимает и осмысливает информацию, но не преобразует ее и не творит), то аллитерационные модели могут и должны «производить» новые знания, открывать и порождать смысл, часто неведомый исследователю или педагогу-технологу (невозможно знать объект познания или предмет обучения в полном объеме). В этом, на наш взгляд, заключается сущность креативно-творческих действий человека, образующего своеобразный единый континуум (порядковую шкалу) с полюсами «процесс» и «результат»: творение есть процесс; творение есть результат. Здесь творчество

рассматривается как психический процесс саморегуляции действий при реализации целей и как результат самовыражения личности в своих действиях. При этом реализуются все основные ипостаси деятельностно организованного сознания человека – личностные знания, ценностные смыслы, проекты и программы, а также его ментально-смысловые проявления – отражение, выражение, воображение, конструктивное преобразование.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

О.А. Дробышева, г. Тамбов

### **STRUCTURAL CONTENT CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE**

O.A. Drobysheva, Tambov

Процессы демократизации и гуманизации, происходящие в современном мире, переход к новой системе общественных отношений, проникая во все сферы общественной жизни, в том числе и в систему образования, создают возможности для выбора путей жизнедеятельности каждой личности, для максимального развития ее возможностей и индивидуальных особенностей. И именно сейчас, когда общество ищет новые средства для осуществления преобразований, творческое участие в этом процессе каждого члена общества просто необходимо. Сама жизнь требует решения проблемы развития творческого потенциала личности как в теоретическом, так и в практическом плане. Современное общество заинтересовано в человеке, ориентированном на собственное всестороннее развитие.

Недостаточная творческая активность определенной части педагогов во многом обуславливает низкий уровень осуществления новых идей и замыслов в сфере образования.

В настоящее время происходит углубление противоречий между требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности учителя, и фактическим уровнем готовности выпускников педагогических учебных заведений к выполнению своих профессиональных функций; между типовой системой подготовки учителей и индивидуально-творческим характером его деятельности. К субъективным противоречиям самого педагогического процесса современные ученые относят противоречия: между целостностью личности и функциональным подходом к ее формированию, односторонностью педагогического процесса; между отставанием процесса генерализации знаний и умений и нарастающей необходимостью применять преимущественно обобщенные знания и умения; между индивидуальным творческим процессом становления личности и массово-репродуктивным характером организации педагогического процесса; между определяющим значением деятельности в развитии личности и установками преимущественно на словесное воспитание. Требуют немедленного разрешения проблемы нового целеполагания, новой структуры образования, обновления содержания образования, обновления организационных форм и методов. Однако, сплошной линией через всю систему педагогического образования проходит проблема: как расковать мысль людей, их инициативу, творческую активность?

Современное состояние теории и практики образования характеризуется множеством подходов, концепций, разнообразием содержания, методов и форм обучения и воспитания. Главным действующим лицом в системе образования выступает учитель как субъект педагогического процесса.

Профессиональная компетентность и образованность педагога сегодня – это не только владение основами профессиональных знаний, но и умение ориентироваться в потоке научной информации, анализировать новые педагогические системы обучения, альтернативные и вариативные программы, адаптировать эффективный педагогический опыт. Поэтому разработка вопросов, связанных с процессом подготовки в вузе и среднем профессиональном образовании специалистов, обладающих возможностями внедрения и разработки новых педагогических технологий, становлением творческой личности, способной внести свой вклад в социальный прогресс, является одной из актуальнейших.

Одним из ведущих направлений психологии и педагогики в связи с этим стала разработка проблемы «Личность и творчество», которая рассматривается в современной науке в различных контекстах. Исследователи соотношения творчества и целостности личности (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, С.С. Батенин, М.С. Каган, Л.Н. Коган), творчества и активности познания (К.А. Абульханова-Славская, Д.Б. Богоявленская, В.Д. Небылицын), творчества и самореализации (И.С. Кон, А.В. Петровский), творчества и особенностей личности (А.Н. Лук, Я.А. Пономарев), творчества и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) анализируют психологические проявления личности в творческом процессе, содержание, структуру и общие закономерности творческой деятельности.

Труд учителя специфичен тем, что требуют мгновенного анализа возникающих ситуаций, умения предвидеть, творческого подхода в выборе способов достижения нужных результатов. Именно реальность возможности и потребности учительского труда определяют характер деятельности учителя как творческий.

Поэтому всесторонняя теоретическая разработка вопросов формирования творчески активной личности будущего учителя в условиях высшего и среднего профессионального образования приобретает особую остроту.

Творческий потенциал личности учителя представляет собой динамическое структурно-уровневое образование, отражающее меру возможностей реализации творческих сил личности в профессиональной деятельности, выступающее как единство и взаимосвязь мотивационно-личностного, интеллектуально-содержательного и процессуально-деятельностного компонентов. Критериями развития отдельных компонентов творческого потенциала студентов педагогического колледжа, на наш взгляд, выступают исследовательские знания и умения, познавательный интерес, самостоятельность и продуктивность исследовательской деятельности, уровни развития которых позволяют говорить о низком – воссоздающем, среднем – преобразующем и высоком – созидаемом уровнях развития творческого потенциала.

Характеристики структурных элементов творческого потенциала личности и их соотношение варьируется в зависимости от точки зрения автора на сущность анализируемого понятия. Мы полагаем, что в структуру творческого потенциала личности входят:

- когнитивный компонент – оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень развития дивергентного мышления и визуального творчества;

- личностный компонент – своеобразие интересов и увлечений студента, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль творческой позиции в его личностной сфере;

- самооценочный компонент – способность студентов к самостоятельному определению своей творческой деятельности;

- мотивационный компонент – стремление студентов к новой информации, к знаниям; ориентация на усвоение способов добывания знаний, на приемы их самостоятельного приобретения, на методы научного познания, на способы саморегуляции учебной работы; ориентировка не только на результат, но и на процесс получения знаний;

- рефлексивный компонент – умения студентов оценить полностью, правильность выполнения задания, оценить себя и других в деятельности; осмыслить собственную творческую деятельность; определить на основе своего опыта оптимальные методы и способы творческой деятельности;

- операционный компонент – умения осуществлять деятельность творческого характера, организовывать ее, прогнозировать возможные результаты; находить пути, способы достижения цели, нужного материала; планировать условия и последовательность творческой деятельности.

С целью исследования творческого потенциала студентов педагогического колледжа мы провели комплексную диагностику, состоящую из исследования всех структурных компонентов творческого потенциала личности. Студентам предлагались: тест креативности Е.П. Торренса, тест вербальной креативности С. Медник, тест Х. Зиверта, опросник личностной креативности Е.Е. Туник, опросник креативности Джонсона, опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ), тест самоактуализации (САТ) и авторский опросник способов творческой деятельности. С помощью указанных методик диагностировался уровень творческого потенциала студентов и его основные показатели

Высокие результаты получены в основном только по шкале «жизненные сферы» методики

ОТеЦ: профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь; (в основном это показатели мотивационного компонента творческого потенциала); шкалой «способность к творческой деятельности» (организационный компонент) и «поддержка» (рефлексивный компонент). У студентов сформирована уверенность в себе и своих способностях, отношение к себе – положительное, оперируют полученными знаниями и применяют их в различных сферах жизнедеятельности, прогнозируют результаты собственной деятельности.

Средний уровень развития творческого потенциала представлен шкалой «терминальные ценности» (духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, достижения, высокое материальное положение, развитие себя, собственный престиж, активные социальные контакты); самооценкой, находчивостью и дивергентным мышлением. Студенты характеризуются наличием творческой направленности, гибким мышлением, стремлением к поиску и созданию нового. Развитие креативных способностей происходит неравномерно. Личностная рефлексия отмечается только после деятельности, самооценка адекватная, положительная, но не всегда учитывается при саморазвитии. Они часто правильно применяют теоретические знания при решении нестандартных заданий, но редко находят оригинальные решения, отличающиеся явной новизной. Развитие творческого мышления, воображения, творческой активности происходит ситуативно. Проектирование собственной деятельности и прогнозирование ее результатов осуществляется редко.

На низком уровне находятся показатели: гибкость поведения, ценностная ориентация, склонность к риску, беглость образная, любознательность, оригинальность образная, ориентация на сложные идеи, гибкость образная, креативность, сензитивность, креативность вербальная, воображение (личностный, когнитивный и рефлексивный компоненты).

Среднее значение в нашей выборке наблюдалось по параметру «гибкость поведения» равно 10,69 (при максимальном результате – 18,00, минимальном –3,00); «ценностная ориентация» – 10,63 (при максимальном результате 17, минимальном – 4); «сензитивность» – 6,58 (при максимальном результате – 13,00, минимальном –1,00); «креативность» – 6,10 63 (при максимальном результате 12, минимальном – 2); все показатели по опроснику личностной креативности Е. Е. Туник имеют достаточно низкие значения.

Исследование показало исключительную сложность и многогранность структурных компонентов творческого потенциала, что не допускает упрощения и абсолютизации установленных связей. Специальный анализ данных показал, что сочетание различных показателей имеет как положительные, так и отрицательные связи, свидетельствующие о существовании сложных зависимостей.

Творческий потенциал, являясь системным качеством личности будущего специалиста, может быть оптимально сформирован в условиях специальной программы профессионально-творческого обучения, обогащенной творческой среды на основе включения широкого спектра различных эвристических задач; психолого-педагогической поддержки и содействия студентам в приобретении творческого опыта; создания определенного благоприятного психологического микроклимата; профессионального образца креативного поведения педагогов.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И СТИЛЬ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА**

А.В. Емельяненко, г. Ульяновск

## **SOCIAL MOTIVATION AND DECISION-MAKING STYLE SPECIALISTS WITH A HIGH LEVEL OF MACHIAVELLIANISM**

A.V. Emelyanenkova, Ulyanovsk

Макиавеллизм приобретает все большую популярность как предмет изучения отечественных психологов в последние годы. Это выражается и в новых версиях русскоязычных адаптациях Мак-шкалы (Мак-IV, Мак-V), и в публикациях уже состоявшихся ученых, и в возрастающем интересе студентов к данной проблематике. Макиавеллизмом западные психологи называют склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях

(В.В. Знаков, 2001). Обобщенные характеристики, используемые для описания сильно выраженного типа макиавеллистской личности, таковы: умный, смелый, амбициозный, доминирующий, настойчивый, эгоистичный; слабо выраженный тип характеризуется так: трусливый, нерешительный, поддающийся влиянию, честный, sentimentalный, надежный.

Феномен макиавеллизма привлек наше внимание в процессе работы с конструктом мотивации власти. По содержательному компоненту эти понятия на первый взгляд должны быть близки. Но, по исследованиям зарубежных коллег, измеренный при помощи основанной на ТАТ методики мотив власти и измеренный с помощью опросника макиавеллизм между собой не коррелируют. Вывод, который был сделан, в частности Х. Хекхаузен, заключался в том, что макиавеллизм, по-видимому, представляет собой синдром отношения власти, не являющийся сам по себе ни необходимым, ни достаточным условием для сильного мотива власти. Вместе с тем отмеченная способность может быть связана с обеими личностными диспозициями. Имеющихся к настоящему времени данных явно не хватает для достижения ясности в этом вопросе (Х.Хекхаузен, 1986).

Мы решили рассмотреть возможные комбинации на российской выборке. Для диагностики основных видов социальной мотивации (мотивации достижения, власти и аффилиации) нами использовалась модификация методики на основе психосемантического подхода Дж. Келли (И. Соломин, 2001), адаптированная по наши задачи и стандартизированная на выборке 216 человек (А.В. Емельяненко, 2006), макиавеллизма – «Шкала макиавеллизма: Мак-V» Р. Кристи и Ф. Гейза. Всего в исследовании приняли участие 152 человека, представители профессии «человек-человек».

Мотивация достижения: стремление к успеху и избегание неудач. По определению Х. Хекхаузена, мотивация достижения может быть рассмотрена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче... Идея достижения сконцентрирована вокруг двух возможностей: достижения успеха или избегания неудачи. Соответственно, в мотивации достижения присутствуют две тенденции, собственно достижения и избегания: «надежда на успех» и «боязнь неудачи». По результатам нашего исследования, специалисты с высоким уровнем макиавеллизма превосходят по средним значениям специалистов с низким показателем Мак как по стремлению к успеху, так и по уровню избегания неудач, но различия эти минимальны и статистически не могут рассматриваться даже на уровне тенденций.

Мотивация аффилиации: стремление к принятию и страх быть отвергнутым. Г. Мюррей описывал мотив (потребность) аффилиации следующим образом: «Заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам»... В зависимости от соотношения обобщенных положительной и отрицательной привлекательности мотив аффилиации индивида может быть охарактеризован как преимущественно связанный либо с надеждой на аффилиацию, либо со страхом отвержения (Х. Хекхаузен, 1986). По результатам нашего исследования, различия средних у специалистов с высоким и низким уровнем макиавеллизма, уже более серьезны по сравнению с мотивацией достижения. И если по стремлению к принятию их можно рассматривать на уровне тенденций в пользу не-макиавеллов, то страх быть отвергнутым дает значимые различия уже в сторону макиавеллов ( $t=1,988$ ,  $p<0,05$ ); т.е. специалисты с высоким уровнем макиавеллизма значимо чаще испытывают страх быть отвергнутым в ситуации общения, что возможно связано и спецификой нашей выборки – профессии «человек – человек», где присутствует ситуация так называемого «принудительного общения» и эффективность профессиональной деятельности в целом зависит от принятия со стороны Другого.

Мотивация власти: стремление к власти и избегание власти. Анализируя основные виды социальной мотивации, Х. Хекхаузен отмечает, что мотивация власти представляет собой гораздо более сложное явление, чем мотивация достижения или аффилиации, тем более что в стремление чувствовать себя сильным или оказывать влияние на других с обеих сторон социального взаимодействия могут оказаться втянутыми самые разнообразные мотивы (Х.Хекхаузен, 1986). Изучая этот феномен в рамках диссертационного исследования, нами было принято в качестве рабочего определения (мы продолжаем его придерживаться) следующее: Мотивация власти - целенаправленная мобилизация внутренних и внешних ресурсов, направленная на достижение желаемого результата и ощущения собственной эффективности и личной влияния; амбивалентная система стремления и избегания возможностей контроля над окружающей

действительностью. По результатам нашего исследования по стремлению к власти, как и мотивации власти в целом, нет значимых различий, исключение опять составляет избегание власти, дающая значимые различия ( $t=1,985, p<0,05$ ) в пользу макиавеллов; т.е. они чаще избегают ситуаций открытого использования власти, заменяя их манипуляциями различного типа.

Матрица корреляций подтверждает результаты зарубежных исследований, ни по одному из перечисленных параметров значимых корреляций с макиавеллизмом не было получено, включая стремление и избегание власти.

Таким образом, мы получили интересные результаты, показывающие, что специалисты с высоким Мак-показателем чаще испытывают страх быть отвергнутым и избегают власти в ситуации общения, возможно предпочитая продумывать «ходы» заранее и выстраивая манипуляции для достижения своих целей, в том числе и используя их как защитный механизм.

Одна из задач другого нашего исследования заключалась в том, чтобы выявить особенности стиля принятия решений специалистов с высоким и низким уровнем макиавеллизма (Емельяненко А.В., Казакова Н.А., 2009). Всего в исследовании приняло участие 77 человек. Мы использовали методики: «Стиль принятия управленческих решений» Е.В. Марковой, «Шкала макиавеллизма: Мак-V» Р. Кристи и Ф. Гейза, «Определение когнитивно-деятельностного стиля» Л. Ребекка, «Определение стиля мышления» И. Майерс, К. Бриггс, «Определение уровня ригидности-пластичности мыслительных процессов» А.С. Лачинса. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью факторного анализа, для проверки основной гипотезы мы разделили испытуемых на группы с высоким и низким уровнем макиавеллизма в соответствии со шкалой методики и для каждой группы провели факторный анализ.

В группе с высоким уровнем макиавеллизма выявлено 4 фактора, которые позволяют сгруппировать стилевые характеристики принятия решений в 4 типа.

В первый фактор, который описывает 25 % общей дисперсии, входят такие характеристики, как: регламентированный подход к работе, использование логики, избегание ситуации принятия решений, аналитический стиль мышления. Таким образом, первый тип стиля принятия решений макиавеллов характеризуется тем, что они предпочитают логический подход к проблеме, стремятся к контролю всех моментов, стараются анализировать все частности и детали, четко ориентированы на результат, но при этом они будут избегать ситуации, где от них требуется принятия решения, тем самым перекадывая ответственность на другого. При сопоставлении с одной из наиболее известных классификаций манипуляций (Е. Стацкевич, К. Гуленков, И. Сорокина, 2007), этот тип весьма похож на группу логических манипуляций. Для них характерно использование информационного, логического подхода, когда манипулятор воздействует не на эмоции собеседника, а прежде всего на его мышление, предоставляя неполную или избыточную, неструктурированную информацию, запутывая его «кривой логикой» или некорректной аргументацией.

Во второй фактор (21 %) вошли характеристики: использование интуиции в работе, экстравертированный тип личности, нерегламентированный подход к работе, синтетический стиль мышления. Таким образом, второй тип характеризуется тем, что мыслит интуитивно, общими категориями, не вникая в подробности, у него неструктурированный подход к работе, он ориентирован на внешнюю ситуацию и легко идет на контакты с окружающими. Скорее всего, его манипуляция будет строиться за счет речевой активности, с преобладанием эмоций, но при этом сам он будет думать на несколько шагов вперед. Такой набор характеристик объединяют манипуляции связанные с давлением на собеседника, а также дипломатические манипуляции. То есть скорее всего манипулятор будет стремиться повлиять на эмоционально-психологическое состояние партнера, либо ослабляя его уверенность в себе, за счет своей значимости, создавая дискомфортные условия, затягивая время, либо используя более мягкое и скрытое воздействие, за счет «присоединения» к собеседнику с помощью лести, похвалы, тем самым как бы усыпляя его бдительность. Какую именно манипуляцию будет использовать, выделенный нами тип будет зависеть от того, насколько выражена характеристика «властности».

Выделенный третий тип стиля принятия решений макиавеллов (19 %) характеризуется интроверсией и активными чувствами слуха и кинестетики. Возможно, что манипуляция будет происходить за счет хорошей подготовки, сбора и качественной внутренней работы с информацией, за счет скрытых и замаскированных действий, со ссылкой на третьи лица, что свойственно манипуляциям с привлечением третьей стороны.

Четвертый фактор (11 %): доминирующее чувство зрения и низкий показатель по шкале «властность» – либерализм. Такому типу свойственно опираться на свою зрительную память,



использовать в работе наглядные средства. С помощью либерализма он устанавливает доверительные, дружеские отношения; распоряжений как таковых нет, есть диалог, обсуждение и уговоры. У такого типа похвала и поощрение будет основным методом воздействия. Такой набор стилевых характеристик можно соотнести с дипломатическими манипуляциями. В них манипулятор использует хитрые обходные маневры, сначала присоединяясь к собеседнику с помощью похвалы, демонстрации почтения и уважения и других способов повышения самооценки, и уже на этом фоне добивается своей цели.

В группе с низким уровнем макиавеллизма в процессе математической обработки было выделено 3 фактора, несущих основную нагрузку.

Первый тип стиля принятия решений специалистов с низким уровнем макиавеллизма (29 %) характеризуется тем, что они активно участвуют в решении проблемы; в мышлении преобладает интуиция, и они используют все три репрезентативные системы: зрения, слуха и кинестетики. Такой тип в проблемной ситуации будет собирать как можно больше фактов, но интерпретировать их будет с помощью интуиции, и на ее основе принимать решения. Скорее всего, такому типу людей будет проще всего распознать манипуляцию на уровне интуиции, за счет включенности всех трех каналов восприятия, работая на конгруэнтности вербальных и невербальных сигналов.

Во второй фактор (16 %) вошли такие характеристики как использование логики в работе и регламентированный подход. Можно предположить, что таким типом людей будет сложнее манипулировать, особенно пытаясь повлиять на них с помощью давления или с помощью логических манипуляций, т.к. они будут четко контролировать все рабочие моменты, отслеживать логику рассуждений, придерживаться своего плана, «держаться цель» и увести их в сторону довольно сложно.

Для третьего типа не-макиавеллов (14 %) характерны властность, одинаковое использование и анализа и синтеза в своем мышлении. Предположительно, люди, с такими характеристиками будут эффективнее всего противостоять логическим манипуляциям и манипуляциям давления. Ситуация находится под их жестким тотальным контролем, включая действия собеседников или подчиненных; при этом они могут оперировать и общими категориями и логическим анализом частных случаев, и поэтому неполнота, переизбыток или неструктурированность информации не поставит их в трудную ситуацию. А поскольку им свойственны такие черты, как недоверие и подозрительность, то и распознать манипуляцию им не составит труда.

В итоге, доминирующими типами являются характеристики первых факторов. И на основе них можно сделать вывод, что главное отличие в стиле принятия решений макиавеллов от людей с низким уровнем макиавеллизма заключается в том, что макиавеллы будут избегать проблемных ситуаций, где требуется принимать решения, у них более логический подход к проблеме, они стараются контролировать и анализировать все моменты ситуации. Такую особенность в стиле принятия решений можно объяснить тем, что они будут избегать проблемных ситуаций, не доводя ее до критической, за счет контроля и анализа ее в целом и всех моментов в ней, тем самым сводя к минимальной возможности их возникновения.

Обобщая результаты проведенных исследований, можно сформулировать вывод, что макиавеллы, как и специалисты с высоким уровнем мотивации власти стремятся контролировать происходящее и влиять на ситуацию профессионального общения, вместе с тем, в их моделях поведения преобладают механизмы избегания – власти, проблемных ситуаций, отвержения. Они легко осознают проблемы, и знают, чего следует избегать, потому что они четко представляют себе, чего они не хотят. С нашей точки зрения это может соответствовать такой мета-программе поведения, как «стремление от» (Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор, 1997) - когда специалист продумывает свое поведение скорее с точки зрения того, каких проблем ему удастся избежать, реализуя свой манипулятивный потенциал, чем каких преимуществ он сможет добиться. Они могут быть чрезвычайно эффективны в таком анализе и достигать максимальных результатов, предусмотрительно и направленно продвигаясь к своей цели.

К СОДЕРЖАНИЕ

## **ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

Г.П. Звездина, М.Ю. Елагина, г. Ростов-на-Дону

## **FACTORS OF READINESS FOR RISK AT DECISION-MAKING IN THE CONDITIONS OF UNCERTAINTY**

G.P. Zvezdina, M.U. Elagina, Rostov-on-Don

Современный человек живет в условиях интенсивных изменений, требующих от него высокой мобильности, гибкости, жизнестойкости, способности к постоянному саморазвитию, умению принимать решения и делать выбор. Такая ситуация квалифицируется как ситуация неопределенности.

В ситуации неопределенности степень риска человеческого поведения чрезвычайно возрастает. Данная тенденция делает актуальным изучение психологии человека, находящегося в ситуации неопределенности. Как отмечает В.П. Зинченко, сложности внешнего мира должна противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира. При этом исследователи указывают на необходимость в такой ситуации ориентироваться не на прошлый опыт, а на будущее развитие ситуации, осмысленное и простроенное в мысленных образах. А.Г. Асмолов подчеркивает важность ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития.

Ответственность за свою жизнь, за ее успешность ложится на самого человека. Чтобы приспособиться, адаптироваться к подобного рода напряжению, успешно реализовывать себя человеку необходимо вырабатывать навыки решения проблем и приобрести такое качество, свойство личности, которое позволило бы эффективно самореализовываться.

Риск в нашем мире в значительной мере порожден самой жизнью, неопределенностью решений, принимаемых окружающими нас людьми; из того, какова будет реакция других людей на эти решения, а также из того, какая именно из наших собственных возможностей реагирования будет более преимущественной.

До сих пор не создано всеобъемлющей концепции риска, позволяющей учитывать все аспекты его зарождения, функционирования и развития. Психологические аспекты феномена риска были осмыслены как отечественной, так и мировой психологической наукой, в частности были выдвинуты различные модели психологии рискованного поведения. К ним можно отнести модель «восхождения к риску» В.А. Петровского, а так же игровую модель ситуации риска В. Лефевра. Свой вклад в изучение психологии риска внесли так же А.В. Брушлинский, И.Е. Задорожнюк, А.В. Зозулюк, Т.В. Корнилова, Г.Н. Солнцева.

Многомерность, амбивалентность риска связаны с существующими дихотомиями: шанс-опасность, успех-неудача, корыстный-бескорыстный, допустимый-недопустимый, выгода-ущерб, оправданный-неоправданный, рациональный-нерациональный и далее и во многом определяется проблемным вопросом о способах и методах анализа и оценки риска. Важным также является вопрос о том, чем руководствуется человек в условиях принятия решений, какие факторы определяют его способность выходить за рамки заданности, идти навстречу новому и неизведанному.

В связи с обозначенной проблемой наше исследование целью своей имело изучение факторов, определяющих готовность к риску при принятии решений. В исследовании приняли участие педагоги, относящиеся к категории резерва управленческих кадров общеобразовательных школ Ростовской области в количестве 77 человек. Средний возраст респондентов составил 42 года, педагогический стаж – 20 лет.

Для изучения факторов, определяющих готовность к риску, нами использовались: тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО), «Методика диагностики психологического благополучия личности» (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко), тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева), методика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. С целью изучения готовности к риску была использована методика Т.В. Корниловой «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР).

Готовность к риску, по мнению Т.В. Корниловой, рассматривается как свойство, предполагающее разноуровневые процессы саморегуляции решений и действий субъекта.

Проявления риска не прямо диктуются свойствами ситуации, рискованность понимается как достаточно обобщенная характеристика способов выхода субъекта из ситуаций неопределенности и в этом смысле она понимается как личностная склонность. Риск, с точки зрения субъекта, есть там, где им не только обнаружено несоответствие требуемых и наличных (потенциальных возможностей) в управлении им ситуацией, но и где неопределенной является сама оценка собственного интеллектуально-личностного потенциала своих возможностей в принятии решений.

Изучение связи между личностными факторами принятия решений («готовность к риску» и «рациональность») и другими параметрами личности будущих руководителей позволило выявить наличие положительной и отрицательной корреляционной связи (уровень значимости  $p < 0,5000$ ). В данном исследовании анализировался только готовность к риску, фактор рациональности не затрагивался.

Готовность принимать решения и действовать в условиях неопределенности (шкала «готовность к риску») положительно коррелирует со шкалой «самостоятельность» ( $r=0,31$ ) и шкалой «гибкость» ( $r=0,31$ ) – показателями стилевой саморегуляции (ССП), которые характеризуют развитость регуляторной системы личности. Наличие высоких показателей по шкале «самостоятельность» свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Высокие показатели по шкале «гибкость» демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Изучение связи между готовностью к риску и параметрами жизнестойкости личности показало наличие положительной значимой связи между всеми изучаемыми параметрами. Наибольшая связь наблюдается между шкалой «готовность к риску» и «контролем» ( $r=0,47$ ). Данный факт подтверждает идею, что готовность к риску как индивидуальная характеристика включает в себя оценку субъектом своего прошлого опыта, а также умению полагаться на себя даже без достаточной ориентированности в ситуации.

Связь шкал «готовность к риску» с «жизнестойкостью» ( $r=0,45$ ), «вовлеченностью» ( $r=0,31$ ) и «принятием риска» ( $r=0,25$ ) свидетельствует о том, что готовность к риску обусловлена активной позицией личности, способностью противостоять стрессам и препятствиям, удовлетворенностью жизнью, а также собственной деятельностью, открытостью новому опыту.

Высоким показателям «готовность к риску» соответствуют такие параметры психологического благополучия, как «позитивные отношения с окружающими» ( $r=0,26$ ), «автономия» ( $r=0,28$ ), «личностный рост» ( $r=0,28$ ), «цели в жизни» ( $r=0,45$ ), «самопринятие» ( $r=0,26$ ), «осмысленность жизни» ( $r=0,35$ ), «человек открытая система» ( $r=0,43$ ).

Психологическое благополучие личности, будучи интегральным социально-психологическим образованием, определяется через систему представлений личности о себе, своей жизни, отношениях, состоянии. Особенно важным в формировании благополучия выступает система смысловых образований личности и их качественных связей, при этом особое значение приобретает профессиональное самоопределение, понимаемое в широком смысле как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности. Представленные данные свидетельствуют о том, что субъективное психологическое благополучие личности определяет во многом готовность личности к риску при принятии решений, степень осознанности и осмысленности себя и собственной жизни.

Предполагавшейся нами связи готовности к риску (ЛФР) с смысловыми ориентациями (СЖО) обнаружено не было. Однако была выявлена положительная связь параметров жизнестойкости со всеми шкалами СЖО. Наиболее максимально положительная связь наблюдается между шкалой «вовлеченность» и такими шкалами СЖО как: «Цель» ( $r=0,41$ ), «Процесс» ( $r=0,46$ ), «Результат» ( $r=0,34$ ), «ЛК-Я» ( $r=0,55$ ), «ЛК-Жизнь» ( $r=0,34$ ), общий показатель ОЖ ( $r=0,44$ ), который, кроме того, положительно коррелирует с параметром «принятие риска» ( $r=0,51$ ) по тесту жизнестойкости. В целом полученные группировки взаимосвязей кажутся нам довольно последовательными и обоснованными.

Полученные результаты показывают, что субъект, принимая рискованное решение, осмысленно подходит к выбору, основываясь на внутренней уверенности и доверии к себе.

Соглашаясь с утверждением Т.В. Корниловой о том, что готовность к риску определяют разноуровневые процессы саморегуляции решений и действий субъекта, наше исследование подтверждает идею о том, что люди могут идти на риск исходя из разных оснований, но готовность рисковать в условиях неопределенности в большей степени обусловлена уровнем саморазвития субъекта, осмысленностью его поведения и уровнем его жизнестойкости, что по большому счету характеризует его качества субъектности.

Согласно учению о надстативной активности В.А. Петровского в фактах активно-неадаптивного выхода человека за пределы изведенного и заданного проявляется субъектность, как тенденция человека действовать в направлении самоиспытания, оценки себя как носителя «свободной причинности».

Современный человек вынужден прибегать к «активной неадаптивности» (В.А. Петровский), к постоянно меняющемуся и усложняющемуся ритму жизни, а постоянный риск, вызванный «неопределенностью», становится, если не стал, неотъемлемым фактором практически в любой человеческой деятельности, тем более в сфере «человек-человек».

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КРИЗИСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕОПТИМАЛЬНОГО СМЫСЛА ЖИЗНИ**

К.В. Карпинский, г. Гродно, Республика Беларусь

### **CRISIS POTENTIAL OF NONOPTIMAL MEANING IN LIFE**

K. V. Karpinski, Grodno, Belarus

Одним из психологических кризисов развития личности в качестве субъекта собственной жизни является смысложизненный кризис. С самых общих позиций его можно определить как длящееся состояние личностного развития, которое вызвано неразрешимыми или неразрешенными противоречиями в поиске и практической реализации смысла индивидуальной жизни. Смысложизненный кризис в развитии личности отличается высоким полиморфизмом, т.е. вариативностью закономерностей начала, течения и исхода. Понятие смысложизненного кризиса охватывает достаточно широкий круг кризисных явлений, развивающихся на основе противоречий в системе отношений личности с собственной жизнью как целым. У истоков каждой психологической разновидности смысложизненного кризиса стоит свой специфический тип бытийных противоречий. Систематизация сложившихся представлений о причинах и условиях возникновения смысложизненного кризиса позволяет выделить три его психологические разновидности: а) кризис бессмысленности, который наступает из-за отсутствия смысла в жизни и невозможности его отыскать; б) кризис смыслоутраты, который порождается потерей смысла жизни в критической ситуации и невозможностью его восстановить; в) кризис неоптимального смысла жизни, который возникает вследствие принятия личностью смысла жизни с неадекватными содержательными и структурно-функциональными свойствами и невозможностью его продуктивно реализовать.

В отличие от «классических» кризисов бессмысленности и смыслоутраты кризисы неоптимального смысла жизни еще практически не исследованы психологической наукой. Во многом это обусловлено парадоксальностью движущих ими противоречий, которая плохо вписывается в стереотипы научно-психологического подхода к феномену смысла жизни. К таким не вполне верным, но достаточно инертным и распространенным стереотипам можно отнести следующие суждения: а) наличие смысла в жизни является безусловным благом для личности и залогом ее прогрессивного развития, продуктивности, благополучия, адаптации и здоровья; б) отсутствие или разрушение смысла жизни неизбежно оборачивается для личности психологическими проблемами; в) при этом совсем не важно, каков этот смысл по своим содержательным и формальным (структурным, функциональным, темпоральным, энергетическим) свойствам.

В реальности далеко не всякий смысл жизни служит фактором восходящего развития, жизненной продуктивности и устойчивого благополучия личности. При определенных условиях

смысл жизни превращается из блага, отвечающего одной из насущных потребностей, в бремя, которое мешает гармоничному развитию и нормальной жизнедеятельности личности. Искажение психологических свойств и функций смысла жизни приводит к всевозможным срывам, нарушениям личностного развития, которые составляют достаточно обширную группу кризисов неоптимального смысла жизни. Эти кризисы вызревают изнутри и незаметно для носителя неоптимального смысла жизни, не приурочены к наступлению определенных жизненных событий и не привлекают к себе внимания бурной, стремительной динамикой. Они характеризуются стертой, смазанной феноменологической картиной: в ней нет той интенсивности, болезненности, регулярности и тотальности субъективных переживаний, которая выделяет кризисы бессмысленности и смыслоутраты. Они легко затушевываются другими негативными психическими состояниями (депрессией, тревогой, напряженностью, усталостью, эмоциональным выгоранием и т.д.) и сложны для диагностики, поскольку из их феноменологии может «выпадать» главный идентифицирующий признак традиционно изучаемых кризисов – резко пониженный уровень общей осмысленности жизни. Этот формально-динамический показатель, наоборот, может быть умеренным или даже высоким, поскольку смысл все же присутствует в жизни, но качество выполнения этим смыслом своих регуляторных функций в жизнедеятельности личности остается критически низким.

Таким образом, детерминация смысложизненного кризиса в развитии личности сложна и вариативна, а для ее описания требуется тонкое разграничение научных терминов. Разным психологическим видам смысложизненного кризиса соответствуют разные типы бытийных противоречий («невозможностей»), с которыми сталкивается личность в своей жизнедеятельности. Для кризиса бессмысленности – это невозможность обрести смысл жизни, когда личность в нем объективно нуждается. Для кризиса смыслоутраты – это невозможность воссоздать потерянный или разрушенный смысл жизни, без которого личность не может продолжать свое существование. Для кризиса неоптимального смысла жизни – это невозможность продуктивно воплотить смысл в жизнь, притом, что личность притягивает на его успешную реализацию и прикладывает для этого необходимые усилия.

Фундаментальной закономерностью, открытой психологической наукой, является зависимость качественно-количественных показателей деятельности субъекта от уровня сформированности и сохранности психических структур, процессов и механизмов, обеспечивающих ее регуляцию. Чем более полным, точным и глубоким является психическое отражение объекта и других объективных условий деятельности, включая действующего субъекта во всей совокупности присущих ему индивидуальных свойств, тем выше регуляторные возможности этого психического отражения и, следовательно, продуктивность, надежность, устойчивость и прочие значимые параметры деятельности. Данная закономерность носит универсальный характер, т.е. в равной степени справедлива в отношении разноуровневых психических регуляторов (от ситуативных до биографических) и разномасштабных видов деятельности (от единичной деятельности до целостной жизнедеятельности).

Смысл жизни, будучи ведущей «инстанцией» психической регуляции индивидуальной жизнедеятельности, также подчиняется данной закономерности. Существует ряд условий, при соответствии которым смысл жизни обнаруживает максимальную функциональность, наивысший регуляторный потенциал в жизнедеятельности личности. Эти условия касаются ценностного содержания, структурной организации, временной локализации и других психологических особенностей смысла жизни. В совокупности они составляют регуляторный оптимум – комплекс психологических свойств смысла жизни, оптимизирующих процесс жизнедеятельности и позволяющих личности достигать высокой жизненной продуктивности. Смысл жизни, который по своим психологическим параметрам приближается к регуляторному оптимуму, вслед за В.Э. Чудновским можно назвать «оптимальным» и охарактеризовать как «гармоническую структуру смысложизненных ориентаций, существенно обуславливающую высокую успешность в различных областях деятельности, максимальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, проявляющийся в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею» (2006, с. 239). Регуляторный оптимум не следует абсолютизировать и трактовать как некий психологический норматив, который применим ко всем без исключения индивидуальным смыслам жизни. Во многом он задан неповторимыми свойствами личности как субъекта жизни и уникальными обстоятельствами ее жизненного пути, в соотношении с которыми психологические параметры смысла жизни проявляют меру своей оптимальности. Несмотря на высокую степень индивидуализации регуляторного оптимума, все же существуют общие,

надындивидуальные закономерности психической регуляции жизнедеятельности, которые делают правомерным выделение типовых и всеобщих параметров оптимального смысла жизни. Смысл жизни, обладающий этими инвариантными характеристиками, обеспечивает любой личности и в любом биографическом контексте более или менее приемлемые шансы на жизненный успех и продуктивную самореализацию.

Активность личности, направленная на поиск и осуществление смысла индивидуальной жизни, подвержена влиянию многочисленных внешних и внутренних факторов, среди которых нередко встречаются и неблагоприятные. Эти факторы блокируют и нарушают формирование смысла жизни как особого личностного образования, деформируют его психологические свойства и функции. Искажаясь под воздействием негативных факторов, смысл жизни в дальнейшем и сам начинает негативно воздействовать на становление личности, дезориентировать и дезорганизовывать ее индивидуальную жизнедеятельность. Из-за свойственных ему дисфункциональных особенностей он выступает как антипод оптимального смысла жизни и вместо позитивного регуляторного эффекта вносит моменты дисрегуляции в процесс жизнедеятельности. Строго говоря, неоптимальным является такой смысл жизни, который по своим содержательным и формальным (структурным, энергетическим, темпоральным) свойствам существенно отклоняется от регуляторного оптимума и не способен полноценно функционировать в качестве регулятора индивидуальной жизнедеятельности личности.

Неоптимальный смысл жизни отягощает жизнедеятельность противоречиями особого рода. Их специфика заключается в том, что смысл присутствует в жизни и требует своей реализации, но, обладая выраженными дисрегуляторными, дисфункциональными свойствами, он создает по ходу жизнедеятельности такие затруднения, которые препятствуют его продуктивному воплощению. Кризис в данном случае возникает по причине рассогласования между стремлением личности реализовать смысл жизни и невозможностью сделать это на должном уровне продуктивности. Объединяющий признак всех неоптимальных смыслов жизни состоит в том, что эти смыслы либо труднореализуемы, либо абсолютно нереализуемы в жизнедеятельности личности. Отсюда не следует, что оптимальный смысл жизни – это легко осуществимый смысл, не создающий противоречий, трудностей или не требующий их преодоления, разрешения. Оптимальный смысл жизни и является таковым лишь постольку, поскольку попытки его реализации порождают в жизнедеятельности личности противоречия оптимального уровня сложности. Такие противоречия являются принципиально разрешимыми за счет сил самой личности как субъекта жизни и создают здоровую дозу напряжения, которая, по меткому выражению В. Франкла, «является неотъемлемым атрибутом человечности и необходима для душевного благополучия» (1990, с. 66). Все сказанное логически подводит к теоретической дифференциации оптимального и неоптимального смысла жизни. Психологически оптимален не тот смысл, которому гарантирована автоматическая и беспроblemная реализация в жизнедеятельности личности, а тот, который в принципе является реализуемым при условии приложения личностью напряженных, систематических и продолжительных усилий. Неоптимальным с психологической точки зрения может считаться такой смысл, который чрезмерно легок в плане практического осуществления и не предполагает длительной мобилизации и концентрации усилий личности, либо избыточно сложен и не доступен для продуктивной реализации даже при условии полной самоотдачи со стороны личности.

Кризисогенность неоптимального смысла жизни предопределена его сниженным регуляторным потенциалом, в силу которого закономерно снижается и продуктивность индивидуальной жизнедеятельности. Стремясь практически реализовать неоптимальный смысл жизни, личность сталкивается с существенными затруднениями и противоречиями, которые не всегда носят преодолимый характер. Движущее противоречие личностных кризисов, порожденных неоптимальным смыслом жизни, как раз и заключается в резком ограничении возможностей или в абсолютной невозможности продуктивной самореализации в жизни. Подрывая продуктивность индивидуального жизненного пути, неоптимальный смысл жизни сначала лишает личность объективных оснований для переживания осмысленности и удовлетворенности жизнью, а затем ввергает ее в кризисное состояние. При этом динамика развития смысло-жизненного кризиса во многом зависит от того, насколько личность успешна в реализации неоптимального смысла жизни. Если степень неоптимальности (нереалистичности, конфликтности, неконгруэнтности, дезинтеграции и т.д.) смысла жизни невелика, продуктивность жизнедеятельности страдает незначительно, возникающие противоречия оказываются посильными и преодолимыми для личности, то кризис может и не наступить. Кризисом чревата

ситуация, когда неоптимальность смысла жизни настолько высока, что порождаемые противоречия и затруднения становятся принципиально неразрешимыми и резко «обрушивают» продуктивность самореализации личности. Отсюда напрашивается вывод о том, что кризис неоптимального смысла жизни по своей психологической природе является самореализационным кризисом личности.

В проведенных нами исследованиях выявлены различные виды неоптимального смысла жизни – нереалистичский, конфликтный, неконгруэнтный и т.д. Каждый из них по-своему осложняет самореализацию личности и мешает наращиванию продуктивности жизненного пути. Так, например, нереалистичский смысл жизни труден для реализации ввиду несогласованности с неповторимыми биографическими обстоятельствами и индивидуальными возможностями конкретной личности. Конфликтный смысл жизни сужает перспективы самореализации личности в силу того, что в его структуре сходятся несовместимые ценности: за успешное осуществление одних ценностей личность расплачивается нереализованностью других. Попытки реализации личностью неконгруэнтного смысла жизни натываются на осуждение и противодействие со стороны ближайшего социального окружения, которое ориентировано на другие смысложизненные ценности. Продуктивность индивидуальной жизнедеятельности в данном случае страдает из-за противоречивости смысложизненных ориентаций личности и значимых для нее людей.

Общая закономерность заключается в том, что стремление осуществить любую разновидность неоптимального смысла жизни фрустрирует личность и негативно отражается на ее благополучии, адаптации и здоровье. Реальные затруднения, создаваемые неоптимальным смыслом жизни в повседневной жизнедеятельности личности, умножаются, аккумулируются и со временем перерастают в острые противоречия, дающие начало смысложизненному кризису. Практическую реализацию неоптимального смысла жизни неизбежно сопровождают негативные переживания личности по поводу непродуктивно прожитых дней, месяцев, лет или целой жизни, которые постепенно хронифицируются и заполняют внутренний фон жизни. Эти переживания имеют высокую степень индивидуальной изменчивости по таким признакам как модальность, интенсивность, глубина, травматичность, периодичность, генерализованность, временная стабильность и т.д. В умеренных дозах они выполняют конструктивную функцию в регуляции жизненного пути и в развитии личности, поскольку сигнализируют о рассогласовании личностного смысла и реалий жизни, и тем самым побуждают личность к корректировке жизненного замысла или более глубокому преобразованию жизненных обстоятельств. Но при значительных, неустраняемых противоречиях между требованиями смысла и возможностями жизни, эти негативные переживания приобретают критическую остроту, что ведет к дезорганизации индивидуальной жизнедеятельности и деформации личности как ее субъекта. Напряженные размышления и переживания по поводу непродуктивности собственной жизни в соединении с неблагоприятными личностными и поведенческими изменениями составляют феноменологическую картину смысложизненного кризиса в развитии личности.

Таким образом, попытки осуществления разных видов неоптимального смысла жизни влекут за собой кризис потому, что этот смысл порождает в повседневной жизнедеятельности личности трудноразрешимые или неразрешимые противоречия, которые снижают продуктивность самореализации личности. Столкновение неоптимального смысла жизни с жизненной действительностью результирует в субъективно дискомфортных, болезненных переживаниях. Если они приобретают острый, застойный, регулярный характер, это свидетельствует о том, что неоптимальность смысла достигла того критического уровня, на котором объективная логика жизни «отторгает» его реализацию. Однако эти переживания не просто фиксируют противоречие между смыслом жизни и реальным бытием, они к тому же являются маркерами процессов содержательной переоценки и структурно-функциональной перестройки индивидуального смысла жизни. Сущность кризиса, спровоцированного неоптимальным смыслом жизни, как раз и заключается в переосмыслении личностью собственной жизни и своего места в ней, в результате которого складывается более адекватный смысл жизни. Парадоксально, но факт: задача личности как субъекта жизни может заключаться не в том, чтобы отыскать, уберечь и довести до практической реализации адекватный смысл жизни, а в том, чтобы освободиться от неоптимального смысла, воздержаться от его воплощения в жизнь, нейтрализовать его деструктивное влияние на собственную жизнедеятельность.

К СОДЕРЖАНИЮ

## СПОСОБНОСТЬ ОСТАВАТЬСЯ ОДНОМУ КАК УСЛОВИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАННЕЙ ЮНОСТИ

А.Р. Кирпиков, г. Ижевск

### TO BE ALONE AS REASON SELFDEVELOPMENT IN EARLY YOUTH

A.R. Kirpikov, Izhevsk

Период ранней юности рассматривается в психологии как ответственный момент взросления и освоения человеком средств самопознания и саморазвития. Все происходящее с человеком в данный период его жизни является важной предпосылкой для достижения человеком уровня личностной зрелости.

Исследование внутреннего мира современных старшеклассников является важным условием для понимания особенностей взросления человека и видения перспектив его личностного развития. Особое значение для полноценного развития человека в ранней юности имеет переживание одиночества.

В ранней юности у человека возникает отчетливое понимание различного одиночества – «одинокости» (невыносимого тягостного и недобровольного переживания) и – момента покоя (отдыха), желания побыть какое-то время наедине с собой, когда можно уйти от суеты и в тишине подумать о жизни, ее смысле, увидеть новые жизненные перспективы (одиночество как форма проявления самостоятельности).

Опытно-экспериментальной базой нашего исследования стали МОУ СОШ г. Ижевска. В исследовании приняли участие 38 учеников 11-х классов, из них 20 девушек и 18 юношей.

Исследование включало в себя проведение специально разработанной анкеты, использование методики предельных жизненных смыслов Д.А. Леонтьева (МПЖ), проведение методики Э. Элбинга (переживание экзистенциального одиночества) и методики Р. Шваба (социальное и эмоциональное одиночество и шкала «неспособности быть одному»), а также специально организованную беседу со старшеклассниками.

Для обобщения и анализа полученных данных мы использовали такие методы математической статистики как F-критерий Фишера и  $\chi^2$ .

В ходе психологического исследования были изучены особенности переживания одиночества человека в период ранней юности.

Анализ полученных нами данных позволил увидеть четкое распределение изучаемых нами старшеклассников на две группы. В первую группу вошли старшеклассники, которые могут оставаться одни и чувствуют себя при этом достаточно комфортно. Именно представители этой группы по методике МПЖ показали высокий уровень понимания ценностей в своей жизни, четкое видение своих жизненных перспектив и осознание личностного смысла. Во вторую группу вошли юноши и девушки, которые боятся оставаться одни и, если это происходит, то остро переживают свою одинокость, чувствуют себя всеми брошенными и никому не нужными. Именно представители этой группы характеризовались наличием размытых и туманных жизненных перспектив, утратой основополагающих жизненных ценностей и отсутствием смысла их жизни.

По результатам нашего исследования мы можем отметить, что у старшеклассников, которые не способны оставаться одни (вторая группа) показатели переживания одиночества имеют очень высокую степень статистических различий по сравнению с первой группой (социальное одиночество –  $p < 0.01$ ; экзистенциальное одиночество –  $p < 0.01$ ). Исключение составляет переживание эмоционального одиночества у представителей первой группы. Оказалось, что у старшеклассников, которые способны оставаться одни степень переживания данной формы одиночества гораздо выше, чем у тех ребят, которые не способны оставаться одни ( $p < 0.01$ ). Возможно, это объясняется тем, что психологическая близость с друзьями, мера приписываемого им понимания и откровенности с ними является в юности наивысшей. От друга старшеклассник ждет суждений не только максимально близких к его собственной позиции, но и критики и даже несогласия со своим мнением. Это значит, что подлинная дружба для старшеклассников требует предела честности и личностной открытости. Дружба позволяет молодым людям выразить



переполняющие их чувства и найти подтверждение того, что есть человек (люди) разделяющие и принимающие все их сомнения и тревоги.

Таким образом, на основании результатов нашего исследования мы можем констатировать, что для многих современных старшеклассников умение продуктивно оставаться одному, не испытывая при этом мучений и скуки, тесно связано с обретением жизненных перспектив и личностного смысла.

Но при этом важно отметить, что старшеклассники, которые способны без проблем оставаться одни, являясь лично зрелыми людьми, достаточно часто переживают эмоциональное одиночество. Они в меньшей степени испытывают экзистенциальное одиночество, так как уже ясно видят свою жизненную перспективу и обрели личностный смысл. На этом фоне они испытывают в большей степени эмоциональное одиночество. Ведь именно в этом возрасте происходит интенсивный поиск дружбы как избирательной, прочной и глубокой эмоциональной привязанности.

В тоже время, старшеклассники, которые не способны оставаться одни, чаще переживают экзистенциальное одиночество. То есть те старшеклассники, которые не знают чем себя занять, когда они остаются наедине с собой, не всегда это ясно осознавая, мучаются от того, что их жизнь лишена смысла, что они не видят своих жизненных перспектив и т.д.

На наш взгляд, результаты данного исследования подчеркивают тот момент, что именно ситуация, когда старшеклассники способны оставаться одни, предоставляет им возможность для размышлений о своей жизни и способствует реализации выбранных ими жизненных ценностей, которые обрели для них личностный смысл.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ КАТЕГОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ**

Н.В. Кисельникова, М.М. Данина, А.А. Кисельников, г. Москва

## **DYNAMIC OF MEANINGS AS A FACTOR OF CATEGORIAL STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS TRANSFORMATION**

N.V. Kiselnikova, M.M. Danina, A.A. Kiselnikov, Moscow

Основными конституирующими сознание элементами считаются значения, данные в единстве с другими составляющими – чувственной тканью и личностными смыслами (А.Н. Леонтьев, 1975). Если в значениях представлена обобщенная, «идеальная» форма объектов предметного мира и их отношений, то личностные смыслы выражают значение этих объектов для человека. В свою очередь, такая «пристрастность» сознания раскрывается через смыслообразующую функцию мотива, «придание отдельным действиям ... личностного смысла» (А.Н. Леонтьев, 2000, с. 449). При этом личностные смыслы играют роль определенных «фильтров», направляющих структурирование и категоризацию объектов предметного мира и выстраивающих их в индивидуально специфическую категориальную структуру сознания. Она выполняет регулирующую функцию, преломляя восприятие человеком тех или иных социальных объектов и задавая характер и направленность его развития и поведения. Изучение категориальной структуры сознания является сравнительно молодым и активно развивающимся направлением исследований в русле общей психологии, и, в частности, такой ее отрасли, как психосемантика (Е.Ю. Артемьева, 1980, 1999; Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин, 1983; В.Ф. Петренко, 2010; А.Г. Шмелев, 1983).

В ряде исследований, выполненных в русле психосемантического подхода, было показано, что категоризация стимулов (значений) протекает по-разному в зависимости от их личностного смысла. В частности, была установлена тенденция к уменьшению размерности семантического пространства и к переходу к более «емким» аффективным обобщениям при использовании эмоционально окрашенных стимулов (В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, 1982). Таким образом, категоризация объектов зависит не только от сущностных характеристик значений, усвоенных с культурным опытом, но и, прежде всего, от тех смыслов и мотивационных связей, с которыми

ассоциирован объект предметного мира. Именно поэтому индивидуальные категориальные структуры сознания могут сильно отличаться друг от друга, даже будучи наполненными сходными по содержанию значениями.

В фокусе особого внимания исследователей оказываются проблемы, связанные с трансформацией категориальной структуры сознания, поскольку изменения способов категоризации объектов предметного мира сопряжены со значительными перестройками личности как субъекта и носителя социокультурного опыта. Желательным для гармоничного развития выступает установление таких отношений между объектами в рамках «картины мира», благодаря которым деятельность субъекта становится наиболее эффективной относительно ее мотивов и смыслов.

Вероятен и противоположный путь – под действием патологических факторов экзо- и эндогенного характера (дистрессы, трансляция деструктивной информации через СМИ, психические расстройства, химические и поведенческие аддикции и пр.) происходит такая трансформация категориальной структуры сознания, которая не позволяет личности нормально развиваться и дезадаптирует ее. Положение затрудняет и то, что эти изменения в системе значений происходят чаще всего минуя сознание, так как и ассоциированные с ними личностные смыслы, и мотивы, обуславливающие категоризацию, обычно не осознаются субъектом, на что указывал еще А.Н. Леонтьев (2000).

В таких случаях встает задача обратной трансформации, результатом которой должна стать динамика личностных смыслов (отношения к объектам предметного мира), выражающаяся, например, в снижении эмоциональной значимости деструктивных объектов (алкоголя, наркотиков, азартных игр и др.) или смене эмоционального знака отношения к ним. В целом в ряд этих задач могут входить любые типы ситуаций, требующих гармонизации системы личностных смыслов в соответствии с нуждами человека в психологическом и соматическом здоровье, снижении значимости деструктивных объектов-значений и повышении значимости саногенных объектов.

Решение поставленной задачи возможно за счет разработки процедуры, позволяющей связывать объект с новым эмоциональным опытом и/или возникновением новой потребности и предмета ее удовлетворения. За основу нами принимается положение о существовании психологического расстояния между двумя значениями в индивидуальной категориальной структуре сознания. Конструкт «психологическое расстояние» понимается в контексте парадигмы многомерного шкалирования (ММШ, Multidimensional Scaling) (А.Ю. Терехина, 1986; М. Дэйвидсон, 1988), в соответствии с которой элементы субъективного опыта можно промоделировать точками в многомерном математическом пространстве так, чтобы оси этого пространства репрезентировали определенные психологические признаки, а математическое расстояние между точками было линейно (метрическое ММШ) или монотонно (неметрическое ММШ) связано с некоторыми экспериментальными оценками субъективного отличия этих элементов. Обычно принимается ортогональность осей этого пространства и евклидова метрика (т.е. постулируется декартова система координат), хотя часто используется и расширение евклидовой метрики – метрика Минковского.

Если определенные значения в результате такой процедуры оказываются близко или далеко друг от друга в семантическом пространстве, это будет свидетельствовать и об изменении личностного смысла объекта. Аналогично, когда объекты оказываются в новой или подвергшейся изменениям системе категорий (добавляются новые категории, убираются уже существующие, категории объединяются в более крупные единицы и т.п.), это означает также и изменение личностного смысла интегрирующихся в категориальную структуру сознания объекта.

Процедура трансформации категориальной структуры сознания требует моделирования аналогичных естественных процессов, а значит – должна задействовать известные механизмы изменения способов категоризации объекта. К таким способам могут быть отнесены следующие:

1. Приобретение углубленного опыта познания и взаимодействия с объектом. В естественной ситуации развития и познания некоторого класса объектов происходит увеличение способности к дифференцировке признаков, по которым данные объекты могут быть оценены. Категориальная структура сознания, таким образом, усложняется за счет приобретения дополнительных осей-факторов оценки.

2. Приобретение нового эмоционального опыта взаимодействия с объектом. Если эмоционально-нейтральный объект начинает становиться источником негативных эмоционально окрашенных ситуаций, он со временем также начинает оцениваться негативно. В категориальной

структуре сознания данный объект перемещается по осям, связанным с оценкой, на негативный полюс.

3. Рождение новой потребности или опредмечивание потребности. Если объект становится предметом актуальной потребности, то его категоризация становится более эмоциогенной. В категориальной структуре сознания это означает «слипание» осей пространства в более крупные и эмоционально-насыщенные факторы.

Первая и последняя стратегии требуют участия человека в запланированной и специально организованной жизненной ситуации, что делает невозможным ее аппаратное моделирование. В то же время вторая стратегия находит свое отражение в существующих к настоящему моменту разработках, основанных на принципе обусловливания и оперантного научения. Подобные практические технологии легко перевести в соответствующее программное обеспечение, работающее по принципу позитивного и негативного подкрепления необходимых стимулов – объектов, включенных в категориальную структуру сознания. Однако по сравнению с методами, используемыми в бихевиористской парадигме, особое внимание здесь уделяется именно ментальной репрезентации объектов. За счет предварительного тестирования и конструирования категориальной структуры сознания, возможно более дифференцированное и управляемое изменение положения в осях семантического пространства, настраиваемое под конкретные решаемые задачи. Кроме того, наряду с целевым объектом-стимулом, возможно отследить динамику ассоциированных с ним объектов и, при необходимости, провести процедуру для них. Это позволяет достичь более устойчивых и прогнозируемых результатов трансформации категориальной структуры сознания, что делает данный метод полезным сопровождением любого лечебного, коррекционного или психотерапевтического процесса.

В настоящее время на основе описанных теоретико-методологических положений коллективом авторов статьи ведется разработка метода перцептивно-семантического ассоциирования, направленного на решение обозначенных выше задач.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕФЛЕКСИВНЫЕ РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ**

М.В.Клементьева, г. Тула

## **REFLECTIVE RESOURCES INTO THE LIFE COURSE DEVELOPMENT OF PERSON**

M.V.Klementyeva, Tula

Существующий в современной психологии разрыв между исследованиями ресурсов саморазвития и самореализации личности в различных сферах жизни и чрезмерным выделением типов рефлексии (профессиональной, личностной, онтологической и пр.) из жизнегенеза личности делают весьма актуальным изучение роли рефлексивных механизмов саморазвития и самоактуализации личности в пространстве жизненного пути.

Использование принципа системной детерминации (Д.Б. Богоявленская, В.Е. Ключко, В.И. Слободчиков, Е.Б. Старовойтенко и др.), в соответствии с которым рефлексия рассматривается как механизм саморазвития системы, как компонент того целого, которое рефлектирует-изменяет, открывает новые возможности в изучении рефлексии, позволяя увидеть в ней феномены и общепсихологические законы саморазвития личности.

Жизненный путь мыслится как способ осуществления личностью своей жизни, сопряженный с выделением в ней уникального, противостоящего универсальному, соотношения с собственным «Я» как представляющим и занятие в этом отношении позиции рефлексирующего субъекта (К.А. Абульханова, Е.Ю. Мещеркина, Х. Томе и др.). Под рефлексией жизненного пути мы понимаем процесс исследования, преобразования и развития жизненного пути на основе открытия новых знаний и способов его осуществления, т.е. жизнотворчества.

Как особая феноменологическая область рефлексия жизненного пути не являлась предметом специального исследования, что косвенно подтверждается отсутствием соответствующей дефиниции в науке. Но данная категория в качестве смыслового наполнения имплицитно составляет содержание ряда понятий, используемых для обозначения механизма осмысления

человеком своей жизни, таких как: личностная рефлексия (И.И. Чеснокова), мировоззренческие чувства (С.Л. Рубинштейн), субъективная картина жизненного пути (Б.Г. Ананьев) и пр. Как система содержательных (индивидуальных, сознательных, избирательных) связей субъекта с различными сторонами его жизни рефлексия жизненного пути обеспечивает целостность личности и ее жизненных потенциалов, выполняя «функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» (Б.Г. Ананьев). Связывая рефлекссию с механизмами самоисследования личности, ее результат мыслится как самоорганизация и самоизменение субъектом своей жизни, что составляет условие саморазвития личности. Занимая позицию рефлесирующего субъекта относительно жизни, человек обращается к основаниям собственных действий и поступков, благодаря чему оказывается способным «собирать» флуктуирующий поток бытия в соответствии с самопониманием. По сути именно рефлексия обеспечивает направленное прокладывание личностью центральной «жизненной дороги» (Л.С. Выготский), превращает историю жизни человека из ряда бессвязных эпизодов в связный единый биографический процесс. Все это позволяет поместить рефлекссию жизненного пути в контекст тех средств, которые личность может использовать для своего развития, как ключевой ресурс саморазвития, самосовершенствования.

Современный поворот к анализу уникального жизненного пути, интерес к индивидуальным самоописаниям рождает способы их психологического исследования. Поиск теоретической базы и методологических оснований психобиографических исследований начат недавно и современная методология качественного исследования жизненного пути нуждается в теоретико-методологической установке, выступающей мета-обоснованием биографического метода и, одновременно, обеспечивающей его формализованным и обоснованным инструментарием.

В качестве такого обоснования мы предлагаем рассматривать деятельностно-семиотический подход. Его основанием мы рассматриваем интеграцию теоретико-методологического принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), положения о знаково-символической детерминации сознания (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Е.Е. Сапогова и др.), понятия о знаково-символической деятельности как процессе оперирования семиотическими элементами (Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова и др.) и структурно-семиотический подхода к анализу автобиографического нарратива (Ю.М. Лотман, Дж. Брунер и др.).

Предметом исследования в рамках деятельностно-семиотического подхода мы определяем деятельность автобиографической наррации как процесс системной организации жизненного пути личности, направленный на преобразование непосредственного жизненного опыта индивида в осмысленное целое, существующее в форме завершенной истории. Как особый вид знаково-символической деятельности она составляет основание личностного развития человека и представляет собой систему специфических – нарративных – действий, направленных на создание и преобразование жизненного пути в форме автобиографического нарратива и на этой основе познание, регуляцию и преобразование собственной жизни. Данное положение подчеркивает двойственную природу деятельности автобиографической наррации, непосредственно обращенной, одновременно, и к экзистенциально-смысловому содержанию внутреннего мира субъекта, рефлексивно углубленного в себя, и к семиотическому пространству культуры как источнику значений и смыслов. Вместе с тем, использование деятельностного принципа позволяет преодолеть ряд выделенных ранее ограничений нарратива как аналитического инструмента, а также исходное противоречие нарративной парадигмы, в соответствии с которым автонарратив рассматривается как социальный конструкт, содержащий социальную реальность и внутренний мир субъекта (Дж. Фридман, Д. Эпстон и др.). С позиции деятельностной трактовки представляется возможным психологический анализ становления и развития проявлений активности, жизнотворчества человека в процессе деятельности конструирования автобиографического нарратива.

Рефлексия жизненного пути личности составляет предметное содержание автонарративной деятельности; через эту деятельность личность как субъект жизни познает и создает себя и свою жизнь. Деятельность автобиографической наррации не просто содержит систему нарративных фигур, но особым образом (через построение предметного содержания) организует рефлекссию субъектом исходных, существенных жизненных отношений, условий их происхождения и преобразований, что делает ее условием актуализации ресурсов саморазвития, самопознания, самореализации и самосовершенствования личности. Поэтому, исследуя содержательно-смысловую структуру автонарратива, мы в сущности исследуем структуру облеченной в предметную (нарративную) форму рефлекссию жизненного пути.

Таким образом, конкретному изучению подлежат, с одной стороны, уровень рефлексия, где ценностно-смысловые и логические структуры обретают свое знаковое (нарративное) оформление, т.е. уровень, связанный с порождением и интерпретацией нарративов; а, с другой стороны, сами порождаемые и интерпретируемые нарративы, в которых находят свое воплощение знаково-символическая и рефлексивная активность субъекта.

Поскольку именно рефлексия жизненного пути инициирует формирование конкретного, а не иного нарратива, она реализуется в особом типе автонарративной деятельности, изоморфной качественно различным типам рефлексии. Опираясь на разработанную нами (М.В. Клементьева) двухслойную модель развития рефлексии жизненного пути (далее – Модель), где первый, поверхностный, слой – представляет жизненный путь как результат рефлексии непосредственного жизненного опыта, а второй, глубинный, – характеризует жизненный путь в его когнитивных и смысловых основаниях, как объект рефлексии, мы выделяем качественно своеобразные типы проявлений исследуемого явления, имеющих вертикальную иерархию: рефлексия объяснительного типа, ситуационного типа и житнетворческого типа.

Объяснительный тип рефлексии: субъект не вмешивается в ход событий жизни, он описывает их в контексте заимствованной – интериоризированной – формулы (сценария, модели, типа) жизненного пути. Каждое новое событие приспособляется к уже имеющейся у человека формуле, при этом лишаясь некоторых своих специфических черт, или вовсе исчезая. Жизненный путь в такой рефлексии существует настолько, насколько он укладывается в легализованное и ритуализованное представление о нем.

Ситуационный тип рефлексии: субъект стремится уловить уникальность, неповторимость себя, своей жизни, осуществляет поиск присущих только ему способов осуществления жизни, акцентирует практическое воздействие на жизнь. В попытке уловить всю многоаспектность жизни он теряет способность увидеть за отдельным, частным и раздробленным общее, выходящее за пределы каждой отдельной частности; субъект пытается схватить одновременно различные стороны жизни, ничем не ограничивая их; но огромная масса жизненного опыта остается не обобщаемой и осмысливается фрагментарно, и представляет мозаику ассоциативно связанных элементов. В определенном смысле этот тип рефлексивного отношения формирует жизненный путь, который похож на пазл: в нем нетрудно найти и сложить фрагменты, прилегающие к краям, но достаточно трудно представить, что происходит в центре.

Жизнетворческий тип рефлексии: субъект переструктурирует жизненный путь в результате выявления новых по отношению к предшествующему ходу развития и значимых оснований жизни (ценностно-смысловых, логических, нравственных, эмоциональных и т.п.). Это новое принципиально не может быть выведено как результат из предыдущих планов или стратегий развития; новая конструкция жизненного пути не только отражает индивидуально-неповторимое в жизни человека, но концептуализирует ее, представляя в форме этапов становления и развития. Данный тип мы соотносим с житнетворчеством, поскольку здесь речь идет о реализации собственной, оригинальной позиции личности, ее самостоятельной сущности в условиях созидания собственной жизни; ее итог – преобразование, перестроение содержания жизни на основе иных (по отношению к имеющимся у субъекта) оснований жизни.

Функционирование выделенных типов рефлексии мы рассматриваем как подчиненное механизму структурно-уровневого движения, определяющему саморазвитие системы, где сама рефлексия выступает как компонент того целого, которое рефлексруется. Переход во второй слой Модели, к житнетворческому типу рефлексии, содержится имплицитно; он проявляется только как результат активности человека при обострении противоречия, как ответ на требование самого человека в пересмотре смысловых, когнитивных и поведенческих оснований казавшейся ранее надежной и оптимальной рефлексии жизни. Этот переход осуществляется после того, как рефлексия непосредственного опыта признается субъектом как недостаточная. Такая глубинная рефлексия определяется нами как способность к преобразованию и развитию жизненного пути на основе открытия новых знаний и способов его осуществления, т.е. житнетворчества.

Следовательно, деятельность автобиографической наррации имеет разные типы, различающиеся относительно предметного содержания; и каждый из типов создает особые условия актуализации потенциалов личностного саморазвития. Наибольшим развивающим эффектом обладает автонарративная деятельность, имеющая в качестве предметного содержания житнетворческий тип рефлексии, так как в условиях ее осуществления личность реализует возможность самостоятельно выстраивать свой жизненный путь, воплощая собственную, оригинальную позицию, свою самостоятельную, творческую сущность.

Результаты, полученные в проведенной нами серии эмпирических исследований (2010г.) с участием 147 человек (мужчины и женщины в возрасте 18-45 лет, имеющих незаконченное и законченное высшее образование) с использованием авторской методики изучения рефлексии жизненного пути «История моей жизни», построенной на основе техники биографического интервью, позволяют сделать следующие обобщения.

1. Эмпирически значимое различие между типами рефлексии жизненного пути обусловлено показателями нормативности и значимости событий жизненного пути, отражая его качественную характеристику – степень смысловой насыщенности автобиографического нарратива. Функционирование рефлексии подчинено «порогу значимости», определяющему верхнюю границу взаимосвязи значимости и нормативности событий. При показаниях ниже порогового значения и нормативность неразличимы и образуют единый фактор, создавая пространство для актуализации ситуационного типа рефлексии жизненного пути. Превышение порога значимости обуславливает функционирование факторов значимости и нормативности как независимых; здесь формируется пространство дифференциации объяснительного и житнетворческого типов рефлексии. Чем более выражена смыслообразующая функция в отношении уникальных событий, тем в большей степени выражено стремление человека упорядочить индивидуальную жизнь исходя из собственных убеждений, следовательно, тем более выраженной является глубинная, житнетворческая рефлексия субъекта. Объяснительный тип рефлексии проявляется в сочетании высоких показателей нормативности и значимости в отношении событий жизни и указывает на использование субъектом интериоризированной нормативной модели (сценария) жизненного пути, конструируя которую субъект может вписывать свой жизненный путь в уже заданную систему естественных и необходимых в своей последовательности житейских событий.

2. Деятельности автобиографической наррации различаются не только по предметному содержанию – типу рефлексии жизненного пути, но и по мотивационной структуре. Так, житнетворческий тип рефлексии раскрывается в автонарративной деятельности с мотивацией «развития» (мотивация саморазвития, изменения, самопознания, самосакрализации), объяснительный тип рефлексии – в автонарративной деятельности с мотивацией «поддержания» (стремление к стабилизации жизненного пути, ориентация на социальную полезность автобиографизации жизни), а ситуационный тип рефлексии – в деятельности с низким уровнем мотивов «развития» и мотивов «поддержания». Специфика «поддерживающей» мотивации автобиографизации жизни заключается в подчинении собственной жизни нормативным моделям и социальным ожиданиям. В отличие от них люди с «развивающим» и «ситуационным» типами мотивации реализуют смысловую атрибуцию нарратива в противопоставлении жизни в ее атрибущиях стереотипности нормы. Различие между «ситуационным» и «развивающим» типами определяется осознанием значимости нарративизации жизненного опыта как ресурса личностного развития.

3. Типы рефлексии значимо различаются по критерию возраста. Выражена рефлексия объяснительного типа у людей моложе 23 лет и старше 37-40 лет. В первом случае речь идет о генетически более раннем развитии объяснительного типа рефлексии. Вторая волна повышения объяснительной рефлексии имеет прагматическую направленность, связанную со стремлением сделать свой опыт доступным для других, сделать свою жизнь не только предметом собственного осмысления, но и транслировать ее содержание в качестве приемлемых моделей жизни, оказывать влияние на семью, коллектив, нацию, этнос, культуру и т.п. Доминирующий у молодых людей (23-36 лет) ситуационный тип рефлексии обусловлен противоречием развития в ранней зрелости, когда, не обладая внешне заданным абрисом развития, человек сталкивается с необходимостью поиска нового способа самоосуществления в различных сферах жизни. Использование ситуационного типа рефлексии связано с готовностью молодых людей к поиску и осмыслению нового жизненного опыта – часто ввиду оценки имеющегося как недостаточного. Близки к значимому различия житнетворческой рефлексии между юношеским и взрослыми возрастными группами; при более поляризованном разделении возрастных групп эти различия более значимы.

Таким образом, выступая предметным содержанием деятельности автобиографической наррации, рефлексия жизненного пути составляет детерминанту личностного саморазвития, связывая генезис рефлексии (и шире – сознания) с жизненным путем личности и с ее активным и творческим отношением.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ И ЦЕЛЕВАЯ СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ НАЛОГОВЫХ ОРГАНОВ

И.В. Кожанова, г. Нижний Новгород

## VALUE-MOTIVATIONAL AND TARGET AREAS PROFESSIONAL ACTIVITIES TAX OFFICIALS

I.V. Kozhanova, Nizhny Novgorod

Роль Федеральной налоговой службы как гаранта финансового обеспечения деятельности государства очень значительна. При этом Комитетом экспертов ООН по государственному управлению отмечается, что проводниками процесса реформ и обновления государственного управления являются люди, которые представляют собой жизненную силу любой организации. Именно знания, навыки, трудовые качества и настрой гражданских служащих составляют основу государственной деятельности и в значительной степени определяют ее качество.

В деятельности сотрудников налоговых органов объединяются такие профессиональные направления как: государственная служба и управление, экономическая, правовая деятельность, деятельность пользователя программного обеспечения, контрольно-ревизионная деятельность, деятельность по оказанию государственных услуг. Объектом деятельности сотрудников налоговых органов является информация, представленная налогоплательщиками и внешними источниками, относительно их экономических показателей деятельности и собственности, а субъектом – налогоплательщик: физическое лицо, бухгалтер или руководитель юридического лица, а также служащие иных государственных органов.

Формирование профессионализма государственных служащих происходит под влиянием как внешних, так и внутренних факторов. Особый научный интерес представляет изучение взаимосвязи профессиональных задач и целей деятельности и ценностно-мотивационных структур личности сотрудников.

Практическая значимость проведенного исследования определяется запросами современного общества в эффективной и качественной деятельности государственных гражданских служащих, важное место среди которых принадлежит сотрудникам Федеральной налоговой службы.

Становление профессионала невозможно без осознания и принятия им цели общественно-значимой деятельности, субъектом которой он становится, при этом цели деятельности отражают и удовлетворяют определенные потребности общества.

Сотрудники налоговых органов оказывают услуги, направленные на реализацию обязанности гражданина своевременно и в полной мере уплачивать налоги и сборы, и потребности государства как совокупного субъекта в денежных средствах для обеспечения выполнения государственных функций.

Основной нормативно-заданной общей целью деятельности Федеральной налоговой службы является контроль соблюдения законодательства о налогах и сборах. Идеальной целью в качестве уровня достижений является обеспечение абсолютного контроля исполнения налогоплательщиками своих обязанностей. Содержанием идеального образа будущего результата выступает сумма денежных средств, поступивших в бюджет Российской Федерации в результате полной и своевременной уплаты налогов и сборов, предусмотренных налоговым законодательством, минимально – это сумма, заложенная в бюджете на определенный календарный год или иной период.

Таким образом, особенностью общей цели деятельности сотрудников налоговых органов является ее двойственность, которую условно можно назвать «Контроль» – «Бюджет».

На базе Центра подготовки персонала ФНС России (г. Нижний Новгород) в июне 2009 года был проведен опрос для исследования содержания образов цели деятельности, а также образов критериев ее достижения у сотрудников налоговых органов. В опросе приняло участие 122 человека.

В результате исследования было установлено, что представления о содержании цели и критериев их достижения имеют иерархический характер. Можно выделить следующие уровни:

- общая цель деятельности службы;
- цель деятельности подразделения;

- личная цель.

Общая цель деятельности службы достаточно точно отражается сотрудниками налоговых органов как исполнение «бюджета» и «контроль» налогового законодательства, при этом предпочтения выбора той или иной цели примерно равны (46 % и 54 % соответственно). На уровне цели подразделения добавляются функциональные цели, а в личных целях нормативно-заданная цель составляет только 27 % как «контроль», присутствуют функциональная и управленческая цели, и наблюдается смещение мотива на цель в виде желания денежного вознаграждения, карьерного роста и т.д.

Критерии достижения цели более разнообразны на всех уровнях, при этом критерий достижения общей цели деятельности в 67 % соответствует нормативно заданному: 27 % – «контроль» и 40 % – «бюджет», 17 % – «выполнение обязанностей, плана, задания» и 16 % – «прочее».

Установлено, что представления о содержании общей цели и критерия ее достижения не различаются в зависимости от категории сотрудников – специалисты или руководители, а на уровне цели подразделения, личной цели и критериев их достижения получены статистически значимые различия. Для руководителей здесь преобладают управленческие функции, а для специалистов – контроль, материальное стимулирование, карьера. Около 30 % опрошенных не всегда знают, что нужно делать, чтобы достичь цели своей деятельности. При этом по категориям сотрудников данный показатель распределился почти поровну (30 % – руководители и 29 % – специалисты).

Выбор в качестве критерия достижения общей цели деятельности «контроля» или «бюджета» существенным образом повлияло на представления о критериях успешности личной деятельности. Получены статистически значимые различия представлений о критериях достижения личной цели и цели подразделения и в зависимости от представления о критерии достижения общей цели.

С целью изучения взаимосвязи ценностно-мотивационных структур личности и выбранной профессии было проведено психодиагностическое исследование с использованием методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности. Первая часть методики Ш. Шварца «Обзор ценностей» позволяет изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также их структуру. Методика была адаптирована д.пс.н., проф. В.Н. Карандашевым в 2000-2002 гг., им же подтверждена ее валидность.

В исследовании ценностей приняло участие 148 сотрудников налоговых органов. В результате было установлено, что профессиональную деятельность в Федеральной налоговой службе осуществляют сотрудники, для которых наиболее значимой нормативной ценностью является «безопасность», а наименее значимой – «стимуляция».

Содержание ценности «безопасность» как существование себя и общества в целом, благополучие людей, хорошо согласуется с основной задачей деятельности сотрудников налоговых органов – обеспечение стабильного поступления денежных средств в бюджет страны, что в свою очередь и служит обеспечению безопасности ее граждан.

Наименее значимая ценность «стимуляция» как стремление к новизне и глубоким переживаниям по своему содержанию является противоположной ценности «безопасность», так как предполагает определенный риск.

Статистически значимо установлено, что значимость ценности «безопасность» выше, а ценности «стимуляция» ниже для молодых сотрудников налоговых органов по сравнению с аналогичной возрастной выборкой, представленной проф. В.Н. Карандашевым. Следовательно, изначально выбирают работу в налоговых органах люди, для кого наиболее значима ценность «безопасность» и наименее значима ценность «стимуляция».

Значимость ценности «безопасность» при стабильно высоком ранге относительно других ценностей статистически значимо возрастает при повышении возраста сотрудников, стажа его работы и занимаемой должности. Наиболее выражены различия между выборками сотрудников:

- в возрасте до 25 лет и старше 50 лет ( $p \leq 0,01$ );
- по стажу работы менее 1 года и более 10 лет ( $p \leq 0,01$ );
- наделенных руководящими полномочиями и специалистами ( $p \leq 0,05$ ).

Следующей по значимости была выбрана «доброта» как сохранение благополучия людей, с которыми субъект находится в личных контактах (полезность, лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружба, зрелая любовь). Ценность «доброта» наиболее значима для сотрудников старше 40 лет ( $p \leq 0,01$ ).



Низкая значимость ценности «стимуляция» присуща всем категориям сотрудников в равной степени, значимых различий по возрасту или стажу не установлено. Также низкие ранги отмечены у следующих видов ценностей: «традиции», «власть», «гедонизм».

По виду ценности «традиции» более высокие значения отмечены у сотрудников старше 40 лет ( $p \leq 0,01$ ), проработавших более 5 лет ( $p \leq 0,05$ ) и женщин ( $p \leq 0,05$ ). «Гедонизм» более ценен для сотрудников младше 40 лет ( $p \leq 0,01$ ), проработавших менее 5 лет ( $p \leq 0,05$ ), не наделенных руководящими полномочиями ( $p \leq 0,05$ ). По «власти» как ценности значимых различий по категориям выборок не установлено.

Было проведено исследование взаимосвязи нормативных ценностей сотрудников налоговых органов и содержания представлений о целях, мотивах и показателях эффективности, в котором приняли участие 96 сотрудников.

По результатам опроса мотива деятельности было выделено 7 категорий, в основу которых была положена теория мотивации А. Маслоу: жизнеобеспечение, безопасность, социальные потребности, самоуважение, самореализация. Дополнительно были выделены категории мотивов «познавательный» и «вынужденное действие». Примерно равное количество сотрудников определили мотив своей деятельности как жизнеобеспечение (26 %), самоуважение (27 %), а 8 % – как вынужденное действие, так как не смогли найти ничего другого.

Личные цели сотрудников связаны с мотивами жизнеобеспечения и самоуважения, «бюджет» и функциональная цель чаще определены мотивом самореализации, а «контроль» – самоуважение, социальные потребности и самореализация.

Для сопоставления личных целей, мотивов и ценностей сотрудников налоговых органов на уровне нормативных идеалов воспользуемся результатами тестирования по методике Ш. Шварца.

Результаты тестирования показали устойчивую тенденцию высших нормативных ценностей для сотрудников налоговых органов – «безопасность» и «доброта», а наименьших – «стимуляция», «гедонизм» и «власть».

Более половины сотрудников (56 %) ответили, что считают, что они эффективно поработали, если выполнен план на день или иной период. Это подтверждает важность элемента планирования деятельности, то есть постановки конкретной цели на период времени.

Эффективность работы, по мнению сотрудников, была бы выше, если бы снизилась нагрузка на инспектора (24 %), было более четкое распределение обязанностей (24 %), лучше работало программное обеспечение (19 %), было проще и понятнее налоговое законодательство (9 %) и было лучше материальное и моральное стимулирование (7 %).

Проведенное исследование показывает, что основной мотивационно-ценностной характеристикой как вновь поступающих на службу сотрудников, так и длительно работающих, является стремление обеспечить безопасность существования себя и общества в целом, сохранить благополучие людей, что хорошо согласуется с основной задачей деятельности сотрудников налоговых органов – обеспечение стабильного поступления денежных средств в бюджет страны, что в свою очередь служит обеспечению безопасности граждан страны.

Таким образом, существует взаимосвязь профессиональных задач и целей деятельности и ценностно-мотивационных структур личности сотрудников налоговых органов. Нормативно-заданная цель и представления о критериях ее достижения влияют на постановку личной цели и определение критериев ее достижения.

С увеличением длительности работы в налоговых органах, повышением возраста и статуса сотрудников в структуре личности усиливается значимость выявленных для данной профессиональной деятельности особенностей.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ВЛИЯНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

М.Л. Кожендаева, К.М.Фомичева, г. Москва

### INFLUENCE OF RELIGIOUS OUTLOOK ON SELF-REALIZATION OF THE PERSON

M.L. Kozhendaeva, K.M.Fomicheva, Moscow

Широко известен афоризм: «Личностью не рождаются, личностью становятся», но как это происходит? Очень выразительно, как способность человека быть господином самому себе, определил личность немецкий философ Иммануил Кант. При этом он отмечал, что сколь бы ни было важно для человека все, что относится к его эмпирическому бытию, но сущность человеческой личности может быть правильно осмыслена лишь с точки зрения трансцендентальных идей чистого разума: свободы, бессмертия, Бога. Быть личностью – это значит обладать развитым сознанием человеческого достоинства и ответственности, что возможно только при наличии устойчивого мировоззрения. Каждый человек в своей жизни отвечает на вопросы: кто я есть, зачем я живу, чего я могу добиться, что для меня является важным. Так формируется мировоззрение, то есть представления о себе, окружающем мире, своем месте в нем. Благодаря этому жизненные позиции становятся осмысленными, а сама деятельность, в процессе которой происходит формирование, развитие и самореализация человека, целенаправленной.

Мировоззрение – это призма, через которую человек воспринимает и переживает все окружающее. Оно не есть придаток к нашей практической жизни, а есть то, что определяет нашу жизнь, определяет ее в самых важных вещах. И отношение человека к религии, на наш взгляд, оказывает значительное влияние на его мировоззрение. Питирим Сорокин отмечал, что лишь в религиозном плане возможна подлинная иерархия ценностей.

Исходя из семантического анализа слова «религия» (от лат. religio, предл. re и ligare – связывать), мы можем определить религию как отношение человека к своей связи с невидимым миром и выделить три варианта подобного отношения. В первую очередь отметим верующих, следующих определенной религиозной традиции, во вторую – агностиков, которые считают невозможным познание истины в вопросах наличия духовного мира, но и не исключают принципиально возможности его существования и, в третьих, собственно, атеистов, для которых характерны убежденность в самодостаточности естественного мира и категорическое отрицание Бога. Агностики, не придерживаясь определенной религиозной традиции, сами формируют свод ценностных установок, который полагается ими оптимальным. Их собственный взгляд на мир является критерием морали, которая, в свою очередь, может трансформироваться в зависимости от ситуации. Атеисты в вопросах формирования своей иерархии ценностей во многом схожи с агностиками, но существенным элементом этой иерархии является отрицание Бога. Личностные установки верующего человека основываются на принятии системы ценностей данной в Откровении - непосредственном волеизъявлении Бога или исходящем от Него знании.

Борис Левит-Броун, говоря о стремлении к развитию, отмечает, что люди живут в оптимальном, а жаждут максимального. Агностики и атеисты формируют самостоятельно свои ценностные установки, исходя из собственных внутренних критериев истины, стремясь выработать прежде всего оптимальную, реально достижимую модель. Религиозное мировоззрение, напротив, скорее склонно к определенному духовному максимализму, самоотдаче избранному. Следование определенной традиции позволяет личности мобилизовать свои силы в направлении четко осознаваемой цели развития, неизменной при любых жизненных обстоятельствах. В рамках религиозного мировоззрения огромное влияние на самореализацию личности оказывают выбранная традиция и глубина погружения в нее. Например, религиозные и соответственно психологические задачи христианства и буддизма прямо противоположны – это персонализация в христианстве и «растворение индивидуального в едином» в буддизме.

Важно отметить, что все традиционные мировые религии: христианство, ислам, буддизм, иудаизм, в совокупности своей составляющие основу мировой цивилизации, центром жизни человека заявляют сотериологическую (от греч. «спасение») систему ценностей, они едины в том, что основная задача человека не служение себе, а восстановление утраченной связи с Богом и избавление от древнего искажения. Обретая смысл жизни в Боге, личность основной ценностью своего бытия рассматривает не устроения комфорта, не поиск наслаждений и удобств, а

формирование, воспитание себя для служения. В основу саморазвития человек с таким мировоззрением закладывает то, что признает правильным и желательным Богу, независимо от того, насколько приятно, легко это дается ему самому, а возможно даже становится причиной страданий. Тогда и самореализация в любой сфере деятельности обретает смысл лишь настолько, насколько осознается угодной Богу и приближающей человека к спасению. Проведенные О.И. Антоновой и Н.Б. Костиной исследования роли религиозных общностей в социальном служении, показывают, что для 80,8 % опрошенных их деятельность обусловлена религиозными установками. Авторы отмечают, что для Православия мировоззренческой квинтэссенцией, лежащей в основе социального служения, выступает понимание служения как сущностного признака религии.

В христианстве под самореализацией понимается становление личности как реализации Божьего замысла именно об этом человеке. Такое становление – проявление сотрудничества самого человека с посылаемой ему Благодатной помощью. Тут речь идет о синергии, сложение энергий, что в богословии означает сотрудничество человека с Божьей благодатью, ему посылаемой, в частности в Таинствах. Оно включает в себя: понимание человеком своего христианского призвания, принятие его и поиск путей его реализации в конкретных условиях и обстоятельствах собственной жизни. Человеческая личность понимается динамически, как путь уподобления человека Богу. Выше перечисленное показывает уровень ответственности человека за свое развитие. Следующие за Христом призываются к совершенству Им Самим: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5,48). Сразу же хочется отметить, что внутреннее ощущение христианина отвечает основному ориентиру самореализации – свободе. Христианин переживает свою веру, свое христианское призвание как свободный союз с Христом, а не как вынужденное исполнение заповедей – запретов под страхом наказания. Задача христианина «возделывать себя» заканчивается только со смертью тела. Человек, останавливающийся в своем развитии, фактически отходит от Христа: «Кто не со мною, тот против меня и кто не собирает со мною, тот расточает» (Мф. 12, 30).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

М.Ю. Коноваленко, В.А. Коноваленко, г. Москва

## **ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL SKILLS IMPORTANT FOR FUTURE PROFESSIONAL PUBLIC RELATIONS**

M.Yu. Konvalenko, V.A. Konvalenko, Moscow

Актуальность изменения подхода к обучению студентов по специальности «Связи с общественностью» обусловлена требованиями, предъявленными новыми экономическими условиями к специалистам по связям с общественностью, которые должны не только владеть системой профессиональных знаний, но и быть способными к индивидуальной творческой деятельности, самообразованию и повышению своего интеллектуального и культурного уровня. Это возможно при внедрении акмеологического подхода к развитию профессионально-важных качеств будущих специалистов по связям с общественностью, основанного на развитии комплекса индивидуальных качеств личности.

Для системы высшего профессионального образования сегодня можно отметить ряд недостатков, которые тормозят процесс подготовки конкурентоспособных специалистов, а именно:

- основной упор в процессе обучения проводится на теоретические знания;
- отсутствует личностно-ориентированный подход;
- обучение в вузе не предусматривает формирование личностных свойств специалиста, необходимых ему для эффективной работы;
- отсутствует сквозная программа подготовки специалиста (вуз-повышение квалификации);

- обучение ведется с опорой на знаниецентристскую парадигму;
- отсутствуют методики формирования и определения у будущих специалистов профессиональных компетенций специалистов по связям с общественностью.

В настоящее время существуют противоречия:

- между многокомпонентной структурой профессионально-важных качеств (ПВК) специалиста и отсутствием технологии формирования и развития этих качеств;
- между необходимостью разработки компетентностно-ориентированного подхода в системе высшего образования и преобладанием на практике традиционных методов обучения;
- между потребностью в грамотных специалистах и отсутствием сквозной системы обучения и повышения квалификации.

В результате происходящей в России реформы системы образования высшее образование было предложено разделить на два уровня – бакалавриат и магистратуру. Это наилучшее время для того, чтобы укрепить связь высшего образования с профессиональной средой, определить требования к тем знаниям, умениям и навыкам, которые будут формироваться в вузах, обеспечить сопряженность профессиональных и образовательных стандартов. Профессиональные стандарты очень важны для системы образования, поскольку позволяют понять, какие требования к квалификации выпускника предъявляют работодатели.

Для повышения качества образования и привлекательности специалистов по связям с общественностью на рынке труда необходимо решить следующие задачи:

1. Выделить ключевые компетенции специалиста по связям с общественностью.
2. Определить приоритетные компетенции выпускника по связям с общественностью с точки зрения работодателя.
3. Выявить компетенции выпускников по связям с общественностью, которые делают их конкурентоспособными на рынке труда.
4. Оптимизировать учебный процесс в соответствии с современными требованиями по подготовке будущих специалистов.
5. Выявить готовность работодателей к целенаправленному сотрудничеству с вузами в подготовке конкурентных и эффективных специалистов.

В связи с этим к подготовке выпускников предполагается применять компетентностный подход, т.е. определять набор ключевых компетенций, обладать которым будет обязан каждый выпускник. Определение ключевых компетенций для будущих специалистов необходимо для того, чтобы выпускники вуза после его окончания были востребованы на рынке труда. Именно компетенции являются областью согласования интересов работодателей и вузов. Выпускники вуза должны обладать набором ключевых для своей специальности компетенций.

Под компетенцией мы понимаем в соответствии с Глоссарием Европейского Фонда образования: способность делать что-либо хорошо или эффективно; способность удовлетворять требованиям к выполнению работы; способность удовлетворять требованиям к выполнению определенных рабочих функций.

В соответствии с поставленными задачами нами были разработаны профиограммы специалистов по связям с общественностью. При построении мы воспользовались данными социологического опроса работодателей, проведенного компаниями Российская Ассоциация по связям с общественностью, Институт международных связей. Согласно данному опросу, специалисту по связям с общественностью необходимы:

- умение написания текстов;
- знания основ проектной деятельности (организация и проведение PR-кампаний, рекламных кампаний);
- знания и навыки медиапланирования;
- знание и навыки работы с ПК;
- знание нормативно-правовых документов, документооборота;
- знание иностранного языка;
- личностные качества (исполнительность, трудолюбие и т.д.);
- способность к принятию решений с учетом связанных с ними рисков;
- способность к комплексному и ситуационному анализу процессов;
- навыки работы с мультимедийными материалами;
- владение навыками проведения индивидуальных и коллективных научных исследований;

- навыки эффективного общения;
- навыки работы в команде;
- способности к развитию, обучению

Кроме того специалист по связям с общественностью должен знать:

- основы экономики, менеджмента, психологии, маркетинга, риторики, Event-менеджмента, стратегического планирования, бюджетирования, ориентирование в культурном бэкграунде, креативность и творческие навыки, знание участников рынка, в котором специалист собирается работать (лидеры, конкуренты и пр.);
- компьютерные программы: Adobe Photoshop, Illustrator, Corel Draw, пакет программ Microsoft (Word, Excel, Power Point), Outlook, Интернет, мессенджеры (Skype, ICQ, FTP-менеджеры), базисные навыки управления типичными системами управления контентом (WordPress, Joomla, OpenCMS, Битрикс), Lotus Notes, программы мониторинга (Factiva, Медиалогия, Public.ru);
- программы по медиапланированию: Excel, Excom Media Planer, основы медиапланирования по GDP, составление и оптимизация медиаплана, Excom Media Planer, Proba-Media, Galileo, TV Planet, Super Nova (радио); InfoSYS (для ТВ).

Согласно данным проведенного социологического опроса работодателей, в настоящее время подготовка специалистов по связям с общественностью в вузах ведется неэффективно и не удовлетворяет потребностям работодателей. Подготовка специалистов в вузе должна учитывать не только существующие, но и перспективные потребности потенциальных работодателей, что обеспечит выпускнику устойчивость в изменяющихся условиях рынка труда. Таким образом, будущим специалистам в большей степени необходимы прикладные навыки и умения, что невозможно освоить в рамках традиционной вузовской программы.

Выходом из сложившейся ситуации может служить целенаправленное сотрудничество вузов и потенциальных работодателей по подготовке конкурентных и эффективных специалистов, а также введение прикладных курсов, направленных на развитие необходимых компетенций в рамках имеющихся дисциплин. Нам представляется целесообразным теоретическую подготовку студентов проводить в рамках самоподготовки. Тогда появляется возможность разработки и внедрения в программу отдельных модульных курсов, развивающих прикладные навыки и умения. Все это возможно внедрять только в рамках акмеологического подхода к обучению.

Сотрудничество с потенциальными работодателями в основном может осуществляться по следующим направлениям: предоставление студентам места для прохождения практики, проведение мастер-классов, консультирование при написании курсовой и / или дипломной работы, при продолжении сотрудничества эксперты предполагают сохранить не только эти направления, но и добавить другие: чтение лекций, участие в НИР и конференциях.

Отдельным важным вопросом является вопрос организации самостоятельной работы студентов на основе компетентного подхода к профессиональной подготовке специалистов. Изменения рынка труда вызывают необходимость формирования у будущих специалистов профессионального мышления, мобильности и адаптивности. Высшее образование является одним из определяющих факторов, влияющих на профессиональное становление человека. Поэтому от качества предлагаемого высшего образования напрямую зависит успешность отдельного человека и в целом позитивное развитие всего общества. Одним из показателей успешности образования является самостоятельность студентов, которая необходима для принятия студентом самостоятельных суждений и действий в процессе преодоления учебных трудностей. Она рассматривается как внутренне мотивированная деятельность, способствующая профессиональному становлению студентов посредством развития их личностной активности, формированию познавательной мотивации и превращения ее в профессиональную, обеспечению их заинтересованного участия в реализации перехода от учения к профессиональной деятельности.

Выпускник вуза должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности. В связи с этим необходимо разрешить противоречия между сложившейся организацией самостоятельной работы студентов в вузе и современными требованиями к профессиональной компетентности будущего специалиста. Необходимо выстраивать организацию самостоятельной работы студентов в русле акмеологического компетентного подхода к профессиональной подготовке

специалистов по связям с общественностью. Реализация акмеологического компетентностного подхода к организации самостоятельной работы студентов вузов способствует эффективности профессиональной подготовки и может быть осуществлена при соблюдении следующих условий:

- обеспечение мотивационно-ценностного отношения студентов к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации;
- проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от учебной деятельности студента к профессиональной деятельности будущего специалиста;
- методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности студентов с использованием возможностей телекоммуникационных технологий;
- обеспечение контроля за самостоятельной работой студентов на основе мониторинга процесса профессионального становления личности будущего специалиста.

Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе на основе акмеологического компетентностного подхода предоставляет возможности личностного включения студента в освоение профессиональной деятельности и формирование у него профессионально значимых качеств: интеллектуальности, ответственности, креативности, коммуникативности, информационной культуры, способности к самообразованию. Ее продуктивность обеспечивается органичным соединением различных форм учебной и внеучебной деятельности в условиях развивающего образовательного пространства вуза.

Надежная профессиональная перспектива специалиста по связям с общественностью основывается на фундаментальном комплексе знаний, в котором гармонично соединяются ценности классического университетского образования, новейшие достижения современных общественных наук, ценный опыт практической профессиональной деятельности. Нами были проанализированы компетенции специалистов по связям с общественностью, наиболее востребованные на рынке труда. По итогам проделанной работы мы соотнесли читаемые дисциплины и разработали акмеологический подход к обучению и развитию будущих специалистов по связям с общественностью, нацеленный на саморазвитие и самоактуализацию учащихся, а также необходимых профессиональных знаний и навыков.

Нами были разработаны и внедрены личностно-ориентированные программы обучения, развивающие профессионально-важные качества будущих специалистов, такие как: «Креативные технологии в работе специалиста по связям с общественностью», «Акмеолого-профессиональное развитие специалиста по связям с общественностью», «Творческие PR-мастерские».

Таким образом, в подготовку будущих специалистов по связям с общественностью планомерно внедряется акмеологический подход к развитию профессионально-важных качеств.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОРЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВОКАЛЬНЫХ АНСАМБЛЕЙ**

Н.В. Копылова, Н.В. Губская-Борисова, г.Тверь

## **PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF ORCHESTRA CONDUCTORS' PROFESSIONAL ACTIVITY SUCCESSFULNESS AS FACTORS OF THEIR SELF REALIZATION**

N.V. Kopylova, N.V. Gubskaya-Borisova, Tver

Развитие научных представлений о психологических детерминантах успешности профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей расширяет возможности самореализации личности, совершенствования труда осуществлять психологическое сопровождение, как на начальных этапах освоения профессии и саморазвития человека, так и при повышении квалификации работников сферы культуры и искусства. Под «психологическими детерминантами» успешности профессиональной деятельности нами понимается система профессионально важных качеств (ПВК), определяющая уровень продуктивности деятельности и удовлетворенности им со стороны субъекта труда.

К особенностям трудовой деятельности руководителей вокальных ансамблей относится широкий спектр требований, предъявляемых к его профессиональной компетентности. Он должен не только владеть исполнительскими приемами и музыкальными способностями, но и обладать психологическими знаниями в сфере управления музыкальным коллективом. Вслед за Е.А. Климовым мы определяем успешность как характеристику профессиональной деятельности человека, которая должна опираться на внешнюю оценку результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью.

При оценке успешности профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей нам представляется целесообразным учитывать: внешние оценки успешности — субъективные представления оценивающих (руководства, коллег, поющих в вокальных ансамблях, слушателей) по двум группам показателей: результативности деятельности и эффективности взаимодействия руководителей вокальных ансамблей со своими вокальными ансамблями; а также внутреннюю оценку успешности профессионала, которая проявляется как удовлетворенность руководителей вокальных ансамблей своей профессиональной деятельностью. В качестве показателей успешности профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей выступают: результативность деятельности вокальных ансамблей, результативность работы руководителей вокальных ансамблей, эффективность коммуникации руководителей вокальных ансамблей с вокальными коллективами (через показатели позитивность восприятия личности руководителей вокальных ансамблей поющими в вокальных ансамблях, показатели групповой сплоченности коллектива и психологической атмосферы в вокальных ансамблях), удовлетворенность трудовой деятельностью.

Теоретическая модель настоящего исследования строится на положении личностного подхода о том, что успешность в профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей осуществляется за счет ПВК. Успешность профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей как сложная интегральная характеристика обусловлена психологическими детерминантами, выступающими в качестве компонентов системы ПВК. Основываясь на данных, полученных в ходе теоретико-методологического анализа состояния проблемы исследования, описаны особенности деятельности руководителей вокальных ансамблей, проведен профессиографический анализ, с учетом структуры деятельности, выполняемых функций, операций, проанализированы проблемы детерминации профессиональной успешности, выявлены критерии оценки успешности.

Сравнительный анализ результатов проведенного нами эмпирического исследования психологических детерминант позволил выявить достоверные различия между успешными и неуспешными руководителями вокальных ансамблей по изучаемым параметрам и сформировать общее представление о психологических детерминантах успешности.

Для сравнения психологических качеств руководителей вокальных ансамблей с разным уровнем результативности профессиональной деятельности был использован непараметрический (так как не все распределения соответствуют нормальному закону) H-критерий Краскела-Уоллиса (ранговый однофакторный анализ). В качестве группирующей переменной при обработке выступала категория результативности профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей. По результатам исследования можно утверждать, что существуют различия по показателю направленности на достижение успеха ( $H=12,661$ ,  $p=0,002$ ), интернальности ( $H=9,308$ ,  $p=0,010$ ) и способности к самоконтролю ( $H=9,395$ ,  $p=0,009$ ), доминантности ( $H=6,578$ ,  $p=0,037$ ). Обнаружены различия и в выраженности общих способностей: интеллектуальной лабильности ( $H=7,170$ ,  $p=0,024$ ), вербальной креативности ( $H=8,219$ ,  $p=0,016$ ), невербальной креативности ( $H=7,416$ ,  $p=0,025$ ) (Методика СМИЛ)

У руководителей вокальных ансамблей с высоким уровнем результативности профессиональной деятельности достоверно выше значения таких показателей, как мотивация достижения успеха, самоконтроль. Из результатов нашего исследования следует, что здесь мотивационная направленность на достижение успеха тоже ведет к высокой результативности деятельности. Чем выше интернальность руководителей вокальными ансамблями, тем результативнее их деятельность. Уровень тревожности выше у руководителей вокальных ансамблей с низкой результативностью деятельности, на среднем уровне (по сравнению с остальными) у руководителей вокальных ансамблей с высокой результативностью и на низком у руководителей вокальных ансамблей со средним уровнем результативности.

Руководителям вокальных ансамблей с высокой результативностью деятельности присущ средний уровень эмоциональной лабильности. Они менее эмоционально лабильные, чем руководители вокальных ансамблей со средним уровнем результативности деятельности. Данный факт говорит о том, что руководителям вокальных ансамблей, наиболее успешно справляющимся со своими профессиональными обязанностями, присущ некий оптимум эмоциональности. Результативность деятельности руководителей вокальных ансамблей тем выше, чем выше уровень развития их общих способностей – невербальная креативность, вербальная креативность, интеллектуальная лабильность.

Таким образом, сравнительный анализ личностных качеств руководителей вокальных ансамблей с различной результативностью профессиональной деятельности позволил выявить следующее: существуют различия между испытуемыми всех трех выборок в выраженности эмоциональной лабильности, тревожности, доминантности, направленности на достижение успеха, интернальности, сформированности навыков самоконтроля, различия в уровнях интеллектуальной лабильности, вербальной и невербальной креативности.

В качестве показателей успешности коммуникативного взаимодействия руководителей вокальных ансамблей с коллективом поющих в вокальных ансамблях нами были определены показатели, относящиеся к межличностным отношениям внутри вокальных ансамблей – групповые индексы сплоченности (в профессиональной и досуговой сферах), психологическая атмосфера. Также был включен показатель, относящийся к характеристике самих руководителей вокальных ансамблей, а именно – позитивность восприятия их личности поющими в вокальных ансамблях.

С целью выявления взаимосвязей психологических качеств руководителей вокальных ансамблей с успешностью их взаимодействия с коллективом был использован непараметрический критерий Спирмена. Корреляционный анализ взаимосвязей психологических качеств руководителей вокальных ансамблей и успешности их взаимодействия с поющими показал: сплоченность поющих в вокальных ансамблях в профессиональной сфере значимо положительно связана с такой личностной чертой руководителей вокальных ансамблей, как «оптимистичность», на уровне тенденции – с общительностью. Достоверная положительная связь наблюдается со значимостью для руководителей вокальных ансамблей терминальной ценности «хорошие друзья»; сплоченность вокального ансамбля в досуговой сфере на уровне тенденции положительно связана с общительностью руководителя вокального ансамбля, значимо положительно с его оптимистичностью и терминальной ценностью «хорошие друзья»; психологическая атмосфера в вокальном ансамбле значимо отрицательно связана с личностной чертой руководителя вокального ансамбля «депрессивность», положительно – с его общительностью, эмпатийностью; позитивность восприятия руководителей вокальных ансамблей поющими в вокальных ансамблях на уровне тенденции отрицательно связана с социальной интроверсией руководителей вокальных ансамблей, значимо положительно связана со способностями руководителей вокальных ансамблей к самоконтролю, его оптимистичностью, эмпатийностью, значимостью ценности «хорошие друзья». Выявлена связь на уровне тенденции с инструментальной ценностью «ответственность». Значимая отрицательная связь присутствует с параметром «интроверсия». По результатам корреляционной обработки полученных данных можно составить обобщенный портрет руководителей вокальных ансамблей, успешно взаимодействующих со своими вокальными коллективами. Им присущи такие качества, как общительность, оптимистичность, эмпатийность, развитый самоконтроль. Среди ценностей особенно значимы «хорошие и верные друзья», «ответственность». Таких руководителей вокальных ансамблей можно охарактеризовать следующими прилагательными, обозначающими характерологические черты: открытый, легкий, общительный, контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам, при этом жизнерадостный, веселый, ориентированный на социальное взаимодействие, чувствительный к окружающим. Качествами, препятствующими установлению продуктивного контакта с вокальными коллективами, являются интровертированность и депрессивность. Полученные эмпирическим путем взаимосвязи можно интерпретировать следующим образом. Руководители вокальных ансамблей должны объединять свои вокальные ансамбли, состоящие из нескольких голосов в одну общую характерную волну звуков, производящую впечатление единого целого. Этого невозможно сделать внутри разобщенного коллектива.

Таким образом, в ходе проведенного корреляционного анализа обнаружилось множество связей личностных качеств руководителей вокальных ансамблей и успешности их взаимодействия с поющими в вокальных ансамблях. Обобщая результаты, следует сказать, что главными



детерминантами успешности взаимодействия руководителей вокальных ансамблей с самими вокальными ансамблями являются характеристики их коммуникативной компетентности и субъективной значимости для них ценности общения.

Для дальнейшего анализа мы использовали данные о личностных качествах тех испытуемых, чей уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью оказался высоким. Факторный анализ позволил выделить четыре латентных фактора, объясняющих около 65 % общей дисперсии. Факторы располагаем в порядке уменьшения значимости. В первый фактор (объясняет 19,033 % дисперсии) вошли: художественно-эстетическая потребность и возможность заниматься творческой деятельностью как ценность. Во второй фактор (объясняет 16,576 % дисперсии) – ценность «общественное признание» и характерологическая черта «доминантность». В третий (объясняет 16,262 % дисперсии) – «интровертированность» с обратным знаком и «общительность». В четвертый (объясняет 13,602 % дисперсии) – «невербальная креативность» и «вербальная креативность».

Первый фактор был назван нами «творческая направленность». Он выражается в значимости для руководителей вокальных ансамблей возможности заниматься творческой деятельностью и актуализированными художественно-эстетическими потребностями. Художественно-эстетические потребности выражаются на практике в осознанных мотивах, интересах. Сильный и устойчивый интерес побуждает личность к активности преодолению препятствий. Интерес к чему-либо становится более устойчивым и перерастает в привязанность. Затем, углубившись и утвердившись, интерес может стать потребностью. Художественно-эстетические потребности руководителя вокального ансамбля, удовлетворяясь в процессе творческой деятельности, приводят к состоянию общего комфорта, удовольствия, получаемого в результате проделанной работы.

Второй фактор получил название «лидерский потенциал». Сюда входит такая ценность руководителей вокальных ансамблей, как общественное признание, то есть уважение окружающих, коллектива, товарищей, а также доминантность как характерологическая черта. Действительно, руководители вокальных ансамблей должны осуществлять эмоциональное воздействие, влияние на коллектив исполнителей.

Третий фактор, объединяющий «общительность» и «интровертированность» с обратным знаком, был назван «экстраверсия». Профессия руководителей вокальных ансамблями относится в большей степени к типу профессий «человек – человек». Естественно, что руководителям вокальными ансамблей, которым свойственны общительность, гибкость поведения, большая инициативность и высокая социальная приспособляемость, легче установить контакт с управляемым вокальным коллективом. Закономерно, что удовлетворение потребности в общении, которая присуща экстравертам-руководителям вокальных ансамблей, и ведет к удовлетворению профессиональной деятельностью, где данная потребность может легко реализоваться.

Четвертый фактор получил название «креативность». Как было выявлено и описано выше, креативность обуславливает различия в результативности как внешнем показателе успешности деятельности руководителей вокальных ансамблей. Креативность, как следует из результатов факторного анализа, обуславливает и внутреннюю успешность в деятельности руководителей вокальных ансамблей. Им во время работы с вокальным ансамблем необходимо отбросить обычные стандарты и методы решения, искать новые, оригинальные; видеть дальше непосредственно данного и очевидного; охватывать суть основных взаимосвязей присущих проблеме; ясно видеть несколько различных путей решения и мысленно выбрать наиболее эффективный; чутье к наличию проблемы там, где кажется, что все уже решено, идейная плодовитость – те компоненты, которые обеспечат успех деятельности и внутреннюю удовлетворенность результатом.

Таким образом, можно заключить, что успешность деятельности детерминруется совокупностью ПВК, определяющих уровни продуктивности труда руководителей вокальных ансамблей и удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Психологическими детерминантами успешности профессиональной деятельности руководителей вокальных ансамблей являются: мотивационная направленность на достижение успеха, ценностные ориентации, художественно-эстетическая потребность личности, коммуникативная социальная компетентность, уровень субъективного контроля, типологические свойства темперамента, характерологические черты, эмпатийные тенденции, интеллектуальная лабильность, вербальная и невербальная креативность. Знание этих особенностей позволяет понять механизм социальной обусловленности успешной профессиональной деятельности

руководителей вокальных ансамблей, обеспечивающий саморазвитие и самосовершенствование специалиста как субъекта труда.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

Л.Ж. Караванова, Н.В. Копылова, г. Тверь

### **PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS SENSE-GENERATING FACTOR OF SELF-EVOLUTION OF SOCIAL WORK STUDENTS-EXPERTS**

L.Zh. Karavanova, N.V. Kopylova, Tver

Профессионализм является одной из качественных характеристик современного человека. Согласно И.Д. Багаевой, профессионализм, с одной стороны, – это интегральное качество, свойство личности, и, как любое другое качество, оно формируется в деятельности; с другой – это процесс и результат деятельности.

С точки зрения Ю.П. Поваренкова, профессиональное развитие тесно взаимодействует с общей онтогенетической эволюцией психических функций и личности в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала профессионального развития, в свою очередь, профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психических функций человека.

Условиями овладения студентом основами профессионализма называются задатки, общие и специальные способности субъекта труда, условия семейного воспитания и образования, доступ к культурным ценностям и т.д., что составляет содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионализма.

Психологические условия выступают как значимые обстоятельства, от которых зависит достижение специалистом по социальной работе высших уровней владения профессиональной деятельностью. Условия правомерно дополняют такими характеристиками, как «требование», «правила деятельности», что подкрепляет дополнительным смыслом значение «детерминировать» – создавать, изменять, преобразовывать наличные условия развития.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, индивидуальные психологические функции первоначально существуют вовне, в социальной форме и лишь затем индивид осваивает их.

В качестве источника развития Д.Б. Эльконин рассматривал социальную среду, которая содержит в себе «идеальные формы, направляющие развитие ...». Л.С. Выготский указывал, что «... влияние среды на развитие будет измеряться среди прочих влияний также и степенью осознания, осмысления того, что происходит в среде».

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что «... нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связей с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество».

Согласно А.К. Марковой, важнейшим внешним условием достижений в личностном и профессиональном развитии специалиста является благоприятная профессиональная среда, побуждающая человека к раскрытию его подлинных профессиональных возможностей, а также наличие акме-событий, могущих стать толчком к «пикам», кульминациям в профессиональном развитии.

Соотношение понятий «среда» и «пространство», по мнению Э.Ф. Зеера, аналогично соотношению «части» и «целого». «Среда может быть включена в пространство, поскольку «пространство» является многомерным, а «среда» - лишь одним из его измерений. Пространство включает в себя одновременно прошлое, настоящее и будущее время, а среда содержит представленность событий каждый раз в настоящее время».

Д.И. Фельдштейн для анализа реального развития ребенка воспользовался термином «пространство детства», С.К. Бондырева рассматривает «образовательное пространство» как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Э.Ф. Зеер вводит понятие «развивающее профессионально-образовательное пространство», объясняя это процессом и результатом активного взаимодействия человека с образовательной и социально-профессиональной средами. «Развивающее профессиональное образование – это определенным образом спроектированная организация процесса обучения и воспитания, создающая условия для развития у обучаемых способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самодеятельности и самореализации, позволяющая более полно проявить и реализовать возможности обучаемого» в профессиональной деятельности.

Теоретические положения Л.С. Выготского о выделении зон актуального и ближайшего умственного развития учащихся, по мнению Э.Ф. Зеер и И.В. Мешковой, являются плодотворными и для рассмотрения непрерывного развития студента как будущего профессионала. Студент принимает свою будущую профессиональную жизнь как включение в систему образовательных пространств. В связи с этим авторы выделяют три типа образовательных пространств, расположенных во времени: актуальное, ближайшее и перспективное.

Актуальное образовательное пространство осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств и посредников актуализации профессионального опыта, которые должны быть привлечены для реализации конкретного учебного или внеучебного педагогического мероприятия. Посредниками здесь могут выступить студенты, обучающиеся на одном курсе, студенты-старшекурсники, кураторы, преподаватели учебных дисциплин. Как правило, это пространство охватывает текущий семестр или учебный год. Ближайшее образовательное пространство связывается с осознанием студентом целей и получаемого профессионального опыта на протяжении всего образовательного периода. Перспективное образовательное пространство осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств вхождения в профессию (а может быть, приобретения новых профессий) на этапе профессиональной адаптации в период трудоустройства.

Профессионально-личностное развитие возможно при наличии условий и возможностей для развития активности студента и его личностной свободы в выборе решений и преодоления собственных слабостей, ограничений, деформаций. Профессиональный рост возможен при условии существования сложившегося психолого-педагогического пространства (С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер, И.В. Мешкова, Д.И. Фельдштейн и др.), в котором развитие профессионализма является ценностью, традицией, требованием, реальностью и идеалом. В развивающем профессионально-образовательном пространстве типичным является активное межличностное сотрудничество, выступающее важным условием интенсивного информационного обмена и профессионального развития (К.А. Абульхавова-Славская, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, В.А. Горянина, А.В. Мудрик, В.Н. Мясичев, В.А. Ясвин и др.).

По мнению В.Г. Зазыкина, профессионалом можно считать человека при условии, что он овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следует профессиональным ценностным ориентациям; изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; стремится внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; стремится и умеет вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности; способствует повышению престижа своей профессии в обществе, гибко учитывает новые запросы общества к профессии.

Личностно-профессиональное развитие рассматривается как целенаправленное, прогрессивное, восходящее, способное в идеале установить гармонию, согласовать их внутреннюю и внешнюю детерминацию (А.А. Деркач).

Личностно-профессиональное развитие специалиста по социальной работе происходит на основе соотношения с интересами, требованиями, возможностями социальной деятельности, при использовании технологий сотрудничества, помощи, поддержки, содействия. Проблемы, решаемые специалистом, не только чрезвычайно разнообразны по содержанию, способам разрешения, они имеют разные способы организации, принадлежат к различным сферам бытия, могут неожиданно прерываться или оставаться принципиально неразрешенными. Проблема редко выступает в чистом виде: это всегда клубок событий разного уровня, разного времени жизни, разного содержательного и смыслового наполнения. При этом каждая проблема предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, пути и способы ее решения.

Во время практики профессионально-личностное развитие проходит в атмосфере, обстановке социального учреждения, где будущий специалист по социальной работе имеет

возможность совершенствовать свой потенциал. Речь идет, с одной стороны, о наличии активного производящего начала, с другой – о сознательном стремлении, потребности студента заниматься саморазвитием, самосовершенствованием. Профессионально-личностное развитие раскрывается в признании администрацией, профессиональным сообществом социального учреждения профессионального развития личности студента – это главная цель профессионально-образовательного процесса, ориентация на субъективный их опыт, учет индивидуально-психологических особенностей, актуализация, воплощение личностного и профессионального потенциала – созидательной активности, гуманных ценностей, компетенций, творчества, целеустремленности, толерантности, эмпатии и др., удовлетворение потребности личности в саморазвитии и реализации себя.

В условиях подготовки специалистов это может реализовываться посредством технологий субъект-субъектного взаимодействия, лично-ориентированных технологий, компетентностного, проблемного и других подходов. При этом активная позиция студента-специалиста есть неперемное условие личностного и профессионального роста и достижений, самореализации в профессиональной деятельности. Активность, будучи «самостоятельной силой реагирования» (Ф. Энгельс), обнаруживается как динамическое условие становления и реализации потенциала (деятельности, индивидуальности) человека. Деятельность будущего специалиста по социальной работе по овладению высшим уровнем профессионализма не составляет исключение, порождаясь активностью студента. Нравственная активность обогащает имеющиеся и порождает новые ценности, интересы, смыслы, ориентиры в профессиональной деятельности.

Интеллектуальная активность составляет основу и условие совершенствования профессиональной компетентности и компетенций будущего специалиста по социальной работе. Проявляя интеллектуальную инициативу, субъект демонстрирует сверхнормативную активность, обнаруживаемую в присущей человеку как члену той или иной социальной общности постановке перед собой «сверхзадач».

Творческая активность продуцирует оригинальность, индивидуальность, продуктивность способов самореализации студента-специалиста в профессии.

Эффективность созидательного, конструктивного взаимодействия будущего специалиста по социальной работе со всеми участниками профессионально-образовательного процесса обнаруживается в проявлении им рефлексии, способности встать в позицию наблюдателя, исследователя по отношению как к своим действиям, поступкам, так и действиям, поступкам другого. Таким образом, у студента-специалиста по социальной работе формируются важные личностно-профессиональные преобразования: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоактуализация и самореализация.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **МЕСТО БИОГРАФИЧЕСКОГО МЕТОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

И.В.Котов, г.Новосибирск

## **THE PLACE OF BIOGRAPHICAL METHOD IN PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION OF PERSON**

I.V. Kotov, Novosibirsk

В жизни человека этап профессионального самоопределения имеет особое значение – это один из серьезнейших выборов, который, при условии случайности и недостаточной осмысленности, может оказаться потенциально трагичным для человека. Поэтому к профориентации, направленной на достижение профессионального самоопределения личности, к ее содержанию, формам и методам, в современных условиях предъявляются особые – ценностно-нравственные требования. Адекватность и целостность профессионального самоопределения предполагает единство личностного, жизненного и культурного самоопределения (Кузьмина Н.В., 1995; Климов Е.П., 1996; Деркач А.А., 2000; Зеер Э.Ф., 2003; Бодров В.А., 2007; Ильин Е.П., 2008

и др.), масштаб которых задает систему координат для ценностных ориентиров личности. Отношение к профессионально-трудовой деятельности как к главному делу жизни человека А. Маслоу (2003) раскрывает через понятие «увлеченность значимой работой», а С.Л. Рубинштейн (2003) – через «дело», реализуемое субъектом и особым типом его переживания. В. Франкл (1990) определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя (надличностное Я), а главное – находить новые смыслы в конкретном деле и во всей человеческой жизни». Именно самоотрансценденция, по В. Франклу, составляет сущность человеческого существования.

Рассуждая о самоопределении и самореализации личности, И.С. Кон (1984) связывает их с выполняемым делом (трудом, работой) и взаимоотношениями с окружающими людьми (общением в широком смысле). Ключевым критерием самоопределения личности В.Ф. Сафин и Т.П. Никонов (1984) считают осознание ею цели и смысла собственной жизни. П.Г. Щедровицкий (2005) связывает смысл самоопределения со способностью человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать свою сущность. По М.Р. Гинзбург (1996), одним из параметров, активизирующих процесс самоопределения, выступает наличие у субъекта интереса к смыслу жизни. В целом психологическое содержание профессионального самоопределения, как показано Н.С. Пряжниковым (1997), А.А. Деркачем, В.Г. Зазыкиным и А.К. Марковой (2000), Е.А. Климовым (2005) и рядом других специалистов по психологии труда и профессионального развития, состоит в нахождении личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождении смыслов в самом процессе самоопределения. Смысл профессии, по А.К. Марковой (1996), определяется ее личностной значимостью для человека, пристрастным, личностно опосредованным отношением к профессиональной деятельности и ее содержанию. С точки зрения Э.С. Чугуновой (1985), Н.В. Кузьминой (1995), А.Р. Фонарева (2001), В.А. Толочка (2004), А.К. Осницкого (2004) и других авторов, социально одобряемыми и максимально эффективными в личностном плане выступают активный и творческий уровень профессионального самоопределения. Причем основная задача профессионального самоопределения, по мысли Е.А. Климова (1993), должна быть сопряжена с задачей приобщения оптанта к истинной Культуре.

Интериоризация смыслов, в том числе и профессиональных, отмечают В. Франкл (1990), А.А. Бодалев (2004), Д.А. Леонтьев (2007), предполагает, что субъект готов и способен сделать профессиональную деятельность частью личной стратегии по реализации жизненного смысла, стать достойным носителем культуры своего профессионального сообщества. Безусловно, профессиональная деятельность составляет значительную часть жизни человека и зачастую определяет жизненный стиль личности. Как справедливо отмечает В.Э. Чудновский (1999), «профессиональные устремления, не учитывающие своеобразие индивидуальных особенностей и возможностей человека, способствуют формированию неадекватного смысла жизни, который как бы закрепляет эти стремления, что приводит к жизненным конфликтам и негативно сказывается на всем процессе становления личности».

Особую актуальность процесс профессионального самоопределения личности и связанного с выбором профессии основного направления жизненного пути, приобретает в подростковом и юношеском возрасте (Шадриков В.Д., 1982; Фельдштейн Д.И., 1996; Митина Л.М., 2003; Климов Е.А., 2005; и др.). Очевидно, что, помогая старшему школьнику определиться в выборе профессии, мы, по сути, способствуем в значительной мере и личностному, и жизненному, и культурному самоопределению, а значит и становлению его судьбы. Однако, в периоды тотальной глобализации и реформации социального развития обостряется противоречие между внутренней и внешней реальностью личности (Чудновский В.Э., 1995; Пряжников Н.С., 2000; Дружинин В.Н., 2000; Бодалев А.А., Ганжин В.Т., Деркач А.А., 2000; Толочек В.А., 2001; Фромм Э., 2006; Ильин Е.П., 2008; и др.), что повышает вероятность ошибки в первичном выборе профессии. На наш взгляд, в целях предупреждения возможных просчетов в профессиональном самоопределении, содержание профориентационной работы должно строиться не только на привлечении внимания школьника-оптанта к конструированию своего будущего с учетом динамики общественного развития, а так же предполагать систему работы по нейтрализации отдельных социальных стереотипов, оказывающих негативное влияние на оптанта, вплоть до нивелирования самооценности собственной индивидуальности, потери ориентиров жизненного и профессионального самоопределения растущей личности, обесценивания содержания и результатов труда отдельных профессий и т.п. В связи с этим актуализируется потребность в таких методах реализации задач образования, которые, в полной мере позволят не только

сохранить, но и преумножить богатство индивидуальности личности, ее самобытность и уникальность, в том числе и в профессиональном аспекте, на фоне динамично изменяющихся условий жизнедеятельности человека и общества.

К числу своеобразных, оригинальных по своей типологии и содержанию, личностной и культурной целесообразности, методов справедливо относят биографический метод (Соловьев Э.Ю., 1981; Дружинин В.Н., 2000; Улановский А.М., 2008). В психологии биографический метод рассматривается как особый концептуальный подход к изучению личности, основанный на представлении о том, что личность является «продуктом» собственной биографии или истории своей жизни. В лаконичной форме сущность метода можно выразить формулой: «личность – это жизненный путь человека». В этом качестве, полагают Н.А. Логинова (1985), Г.Ю. Мошкова (1994), биографический метод представляет собой нечто значительно большее, чем инструмент для изучения отдельных функций или свойств личности. В нем воплощен специфический принцип анализа личности сквозь призму истории ее развития и становления.

По своему содержанию биографический метод чрезвычайно объемён и включает различные виды и типы методик. На сегодняшний день можно дифференцировать два типа биографического метода: автобиографический и собственно биографический. Содержательная специфичность типологии и видового разнообразия биографического метода определяет характер, возможности и направления его практического применения. Например, в практике психокоррекции и психотерапии личности используются по преимуществу автобиографические методики (опросники, интервью, тесты, спонтанные и спровоцированные автобиографии). В исследовательских и развивающих целях, когда источником информации является не личная биография субъекта, а биографии других людей, применим собственно биографический метод.

В отечественной психологии одним из первых к анализу возможностей и роли биографического метода обратился Н.А. Рыбников (1920), подчеркивавший, что его использование играет существенную роль в понимании общего потенциала человека. Особое место биографическому методу он отводил именно в профориентационной работе со школьниками. Н.А. Рыбников полагал, что в период «профессионального самоопределения чтение биографий лиц, успешно себя проявивших на том или ином поприще, может оказаться особенно полезным. Выяснение причины успеха этих лиц, указание на те психические свойства, каким обуславливалось их преуспевание, определение путей, какими данное лицо нашло себя и творчески выявило свое призвание – все это будет лишь способствовать выяснению и своих собственных свойств, своего призвания» (Рыбников Н.А., 1920, с. 9).

Специальное внимание на биографическом методе было сконцентрировано Б.Г. Ананьевым (1977) и его последователями. Ученый рассматривал биографический метод как информационно-аналитический способ работы с данными о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности на основе документации, свидетельств современников, продуктов деятельности самого человека и т.д. Определяя суть биографического метода, Б.Г. Ананьев указывал на его специфический предмет – жизненный путь человека как личности и субъекта деятельности. Им было обозначено ряд существенных характеристик биографического метода: 1) «картина жизненного пути» – важнейшая характеристика самосознания человека; 2) в ней отражены вехи социального и индивидуального развития субъекта; 3) она всегда развернута во времени, фиксирует в биографо-исторических датах главные события жизненного пути, связывает в единой системе отсчета биологическое, психологическое и историческое время. С точки зрения Н.А. Логиновой, продолжающей традиции школы Б.Г. Ананьева, «биографический метод оперирует данными об объективных событиях и субъективных переживаниях личности в разных жизненных обстоятельствах, что дает возможность делать умозаключения о характере, самосознании, жизненной направленности, таланте и жизненном опыте личности. Все эти структуры относятся к личностно-биографическим и не могут быть поняты в отрыве от реального жизненного пути человека, а, следовательно, без биографического метода» (Логинова Н.А., 1986, с.104).

Для психологической составляющей профориентационной работы субъективная картина жизненного пути представляет значительный интерес как особый образ, временные измерения которого соизмеримы с масштабами человеческой жизни в целом. В этом образе запечатлено не только настоящее личности – переживания текущей жизненной ситуации, но и ее будущее – планы, опасения, надежды, ожидания (Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю., 1998; Фрейдджер Р., Фрейдимер Д., 2001; Рубинштейн С.Л., 2003; Кроник А.А., Ахмеров Р.А., 2003). Биографический метод, отмечает Н.А. Логинова (2001), отличается предельной сфокусированностью на

уникальных аспектах истории жизни человека и на субъективном, личностном подходе к описанию человеческой жизни, карьеры и т.п.

Мы полагаем, что индивидуальный профессионально-личностный путь выдающихся представителей различных профессий, каждый из которых представляет собой образ высшего уровня профессионализма и, соответственно, может служить эталоном, выступает одним из ориентиров для построения оптантом собственной профессиональной перспективы. Следует отметить, что биография профессионала может стать достоянием личной истории оптанта только при условии, когда она особым образом им пережита (Рубинштейн С.Л., 2003). Только актуализация момента сопричастности биографическим событиям позволяет школьнику в полной мере вступить в диалог не только с биографом, но и с личностью, им представляемой.

Авторскому отношению к построению личной профессиональной перспективы способствует привлечение старшеклассников к самостоятельному созданию биографических очерков о жизни и профессиональной деятельности получивших общественное признание представителей выбранной им профессии. Заметим, что при создании биографических очерков вводятся некоторые ограничения: очерк должен быть кратким, лаконичным, но одновременно логически выстроенным и фиксирующим максимально ценностные этапы и события жизни, имеющие ключевое значение для профессиональных достижений личности. Об особом отношении к биографическим данным может свидетельствовать стремление школьника к созданию наглядной (фото-, видео-, медиа- и т.п.) презентации созданного им биографического очерка. Кроме того, при создании биографического очерка поощряется, в качестве дополнительной обоснования излагаемых фактов и размышлений, обращение старшеклассников к произведениям или научным трудам (если таковые имеются), созданных избранным им представителем профессии. По мысли О.А. Белобрыкиной (2006), произведения и труды профессионалов представляют собой не только информационный ресурс, но и служат источником для осмысления присущих автору как представителю конкретной профессии профессионально-личностных качеств, а значит, их можно рассматривать как продукт, отражающий профессиональную ментальность автора. В качестве иллюстративного аналога биографического метода в профориентационной работе со старшеклассниками используются видеоматериалы о жизни и деятельности специалистов, внесших существенный вклад в культурное наследие человечества.

В целом использование биографического метода в работе по профессиональному самоопределению личности доказывает правомерность идей Н.А. Рыбникова, полагавшего, что знакомство с биографиями ярчайших представителей выбираемой профессии играет ни с чем не сравнимую роль для подрастающего поколения. «Биографии имеют и то огромное значение, что являются своего рода школой благородства, нравственности в высоком значении этого слова. Истинно великие люди являются образцами искренности, нравственной стойкости и бескорыстия» (Рыбников Н.А., 1920, с.40).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **САМООТНОШЕНИЕ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ**

Н.С.Крупенина, г. Москва

## **SELF-RELATION AS AN ACMEOLOGICAL FACTOR OF SELF-DEVELOPMENT**

N.S.Krupenina, Moscow

Исследование проблемы саморазвития человека входит в круг теоретико-методологических задач акмеологии. Особый интерес представляет изучение факторов, которые способствуют или препятствуют эффективному саморазвитию человека.

Одним из факторов, препятствующих полноценному саморазвитию человека, становится его негативное самоотношение, которое формируется на фоне постоянно воспроизводящегося жизненного стресса, который испытывает человек в условиях современного общества. В то же время позитивное самоотношение позволяет человеку непрерывно и поступательно физически, личностно и профессионально развиваться в любых условиях и достигать высоких результатов в личностной и профессиональной сфере.

В отечественной психологии начало исследований самоотношения было положено благодаря трудам А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др., а теоретическое осмысление – в работах Л.И. Божович, А.Т. Газизулина, Л.Я. Гозмана, А.А. Деркача, А.М. Колышко, И.С. Кона, О.М. Любимовой, Э.В. Сайко, Н.И. Сарджвеладзе, Е.В. Селезневой, Е.Т. Соколовой, В.В. Столина, И.И. Чесноковой, и др.

В зарубежной психологии начало исследований самоотношения было положено благодаря трудам У. Джеймса, а теоретическое осмысление – в работах Р. Бернса, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Т. Шибутани и др.

Несмотря на научный интерес и значительное количество работ, посвященных проблеме самоотношения, не было решено противоречие между необходимостью формирования у человека позитивного самоотношения как одного из акмеологических факторов процесса саморазвития, и недостаточной разработанностью в науке вопроса о роли самоотношения в процессе саморазвития человека.

В акмеологии самоотношение рассматривается как один из важнейших детерминантов самоосуществления и саморазвития человека, который выражает особенности отношения человека к самому себе, а также обеспечивает центрирование его внутреннего пространства, формирование смыслового вектора жизненного пути, активность и продуктивность жизнедеятельности (Е.В. Селезнева). Другое понимание самоотношения в акмеологии представляет данный феномен как мощный фактор развития человека, повышения его субъектного потенциала как создателя нового – неприродного – мира, принципиально новых, неизвестных в природе систем отношений в их всеобщей значимости и в его индивидуальной представленности как реально осуществляющего последние в качестве действенного субъекта, в развертывании целостности его Я (А.А. Деркач, Э.В. Сайко).

Мы полагаем, что необходимо выделить сущностные характеристики самоотношения, которые способствуют саморазвитию человека. Это можно представить следующим образом:

- как процесс самоотношение будет реализоваться через положительные реакции и положительное восприятие на стимулы внутренней и внешней среды;
- как состояние самоотношение будет реализоваться через переживание комфорта, спокойствия, радости, счастья;
- как свойство самоотношение будет реализоваться через самоуважение, аутосимпатию, гражданственность, альтруизм, свою устойчивость и адекватность.

Также мы выделили следующие функции самоотношения:

- оценочная функция: обеспечение оценки своего Я и самоидентификации;
- ценностная функция: обеспечение самопринятия себя как уникальной индивидуальности; формирование представлений о себе самом как о ценности;
- регулятивная функция: обеспечение эффективного и адекватного поведения и взаимодействия человека с другими людьми и миром в той или иной ситуации;
- прогностическая функция: обеспечение прогноза вектора своего развития и саморазвития;
- мотивационная функция: обеспечение осознанной потребности в саморазвитии.

В процессе саморазвития человека данные функции самоотношения проявляются следующим образом.

Посредством оценочной функции самоотношение позволяет человеку анализировать свое Я, выявлять причины конструктивной (позитивное самоотношение), деструктивной (негативное самоотношение) и смешанной (и позитивное, и негативное самоотношение) оценки своего Я. В результате человек начинает понимать свое Я и причины, его сформировавшие, получает знание о том, как работать над своим характером, как справляться с теми или иными трудностями и внутренними конфликтами, чтобы в полной мере раскрыть свой потенциал, развивать свои задатки в способности, развивать когнитивную, эмоциональную и коммуникативную сферу и т.д.

Посредством ценностной функции самоотношение позволяет человеку обеспечивать процесс самопринятия, что дает первый толчок в решении каких-то личностных или профессиональных проблем, позволяет справляться с какими-либо возрастными или иными кризисами, которые тормозят процесс саморазвития человека. Самопринятие себя как уникальной индивидуальности дает человеку возможность осознать, что у него свой, уникальный, путь развития и саморазвития и что необходимо искать свои, уникальные, ресурсы, способствующие его эффективному саморазвитию. Формирование представлений о себе как ценности позволяет



человеку сохранять и поддерживать интерес к самому себе и к своему саморазвитию, а также вдохновляет к работе над собой (самовоспитанию), а также развивать его морально-нравственную сферу.

Посредством регулятивной функции самоотношение позволяет человеку вырабатывать такие качества, как самоконтроль и саморегуляция, которые оказывают влияние на личностный и профессиональный рост человека, так как человек находится в постоянном взаимодействии с другими людьми и миром, а также способствуют правильному использованию и распределению своих ресурсов для саморазвития и предупреждают тормозящие саморазвитие феномены, как, например, эмоциональное выгорание.

Посредством прогностической функции самоотношение позволяет человеку определять вектор своего развития и саморазвития на основе информации о достижениях и неудачах на пути своего саморазвития.

Посредством мотивирующей функции самоотношение позволяет человеку осознать необходимость в своем саморазвитии.

Таким образом, самоотношение – это сложный феномен, который играет важную роль в процессе саморазвития личности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ**

И.В.Кузьменко, г.Шуя

## **COMMUNICATIVE CULTURE IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE**

I.V. Kuzmenko, Shuya

Проблема коммуникативной культуры не переставала быть актуальной на протяжении многих лет. Социально-психологическую атмосферу в обществе, состояние общественной морали, успех в любой сфере деятельности во многом определяет именно коммуникативная культура.

От коммуникативной культуры человека во многом зависит успешность его деятельности в общественной и профессиональной сфере. Умение общаться с людьми – качество наиболее ценное и профессионально необходимое в сфере «человек – человек». В основе коммуникативной культуры лежит общая культура личности, которая представляет собой высокий уровень ее развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в стиле деятельности и поведения. Поэтому, в максимальной степени коммуникативная культура включает, по мнению Мазаевой И.А., сущностные личностные характеристики, а именно – способности, знания, умения, навыки, ценностные ориентации, установки, особенности характера, и является необходимым условием успешной реализации личности.

Е.В. Шевцова характеризует коммуникативную культуру как условие и предпосылку эффективности профессиональной деятельности и как цель профессионального самосовершенствования.

По определению А.В. Мудрика, коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности будущего специалиста представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе и умение органично, естественно и непринужденно реализовывать их в деловом и эмоциональном общении.

Л.Л. Лузянина считает, что коммуникативная культура целиком и полностью основывается на нравственных ценностях человека, а коммуникативная деятельность неразрывно связана с его нравственной деятельностью.

Мы считаем, что коммуникативная культура – это комплекс сформированных знаний, ценностей, мотивов, качеств личности, проявляющихся в процессе общения, умение продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств общения, при решении

профессиональных задач, готовность к эффективному деловому и межличностному общению и сотрудничеству

Одним из компонентов коммуникативной культуры (и профессиональной культуры в целом) является компетентность в определенной сфере знаний, приобретенная в процессе профессиональной подготовки.

Понятие «профессионально-личностное развитие» мы рассматриваем как совокупность изменений в деятельностных, личностных характеристиках и способах мышления, происходящих в человеке в рамках его профессиональной подготовки и освоения профессиональной деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения профессиональных задач. Говоря о профессионально-личностном компоненте, мы подчеркиваем важность высокого уровня общей культуры личности и выделяем совокупность определенных качеств личности каждого специалиста социальной сферы, которые обеспечивают оптимальную самоорганизацию профессиональной деятельности и эффективность.

Анализ работ, посвященных проблемам профессиогенеза (С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков и др.), приводит к выводу, что целый ряд личностных характеристик специалиста социальной сферы определяется его ценностными отношениями. Эти отношения проявляются в субъектном восприятии другого человека, гуманности, эмпатии, способности к самопознанию, адекватной самооценке и самореализации, в креативности, образовательной активности и стремлении к профессиональному росту, к выработке индивидуального стиля деятельности.

Ядром общей культуры личности являются образованность и воспитанность в их гармоническом единстве. Если основу образованности составляет накопленный человеком фонд теоретических и конкретных знаний, дающих возможность представить целостную картину мира, то сущность воспитанности заключается в гуманном отношении к окружающим, в культуре труда, поведения и быта.

Показателем общего развития специалиста социальной сферы является уровень его познавательных процессов: мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения. Результативность его профессиональной деятельности во многом определяется также степенью развитости эмоционально-волевой сферы, богатством и «дисциплиной» чувств, т.е. умением сдерживать себя, не поддаваться настроению, прислушиваться к голосу разума. Человеку, обладающему эмоциональной культурой, присущи душевная чуткость, эмпатия, что часто бывает необходимо в различных учебно-воспитательных ситуациях.

Особенность коммуникативной компетентности личности специалиста социальной сферы (социального работника, социального педагога) составляют его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий.

Коммуникативная компетентность рассматривается в связи с характеристикой взаимодействия людей; знаниями и умениями в области межличностных отношений и как личностное качество, проявляющееся в отношении с людьми; и как коммуникативные и организаторские умения, (связанные со взаимным обменом информацией и познанием людьми друг друга; с формированием межперсональных взаимоотношений; с управлением собственным поведением и поведением других, организацией деятельности).

Под коммуникативными знаниями подразумевается обобщенный опыт человечества в коммуникативной деятельности, т.е. отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно – следственных связях и отношениях.

Объективная самооценка уровня коммуникативных умений и постоянное (независимо от возраста и стажа работы) стремление к совершенствованию коммуникативной компетенции – обязательное условие профессионального мастерства.

Под коммуникативными умениями понимается комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности к межличностному общению, позволяющий творчески использовать коммуникативные знания.

Коммуникативная культура выражается в умении установить гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения с клиентами и коллегами, что предполагает наличие у специалиста:

- 1) ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого;
- 2) способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;

- 3) умения давать положительную обратную связь другому;
- 4) умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней;
- 5) конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать и т.д.;
- 6) уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности;
- 7) способности осуществлять педагогическую поддержку организации совместной деятельности и межличностного общения учащихся;
- 8) речевой культуры.

Говоря о профессиональных качествах, на основе которых основывается и разворачивается профессиональная деятельность, мы останавливаемся на тех, которые являются важнейшими для реализации коммуникативной функции профессиональной деятельности. К коммуникативным качествам личности специалиста любой группы специальностей сферы «человек-человек» относятся: внимательность и доброжелательность ко всем участникам общения, общительность, тактичность, эмоциональность и выразительность, толерантность, деликатность, рефлексивность, эмпатийность, творчество, гибкость. Самое бесспорное условие профессии – умение быть объективным, руководствоваться существующими нормативами и коммуникативной целесообразностью любого своего действия.

Основная коммуникативная стратегия, с помощью которой реализуются эти требования, получила название стратегии сотрудничества. Сотрудничества заинтересованного, творческого, коммуникативно целесообразного.

Поиск оптимальных, наиболее эффективных способов повышения коммуникативной культуры и профессионального развития личности специалиста социальной сферы в целом, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности в последние годы расширяется. Создаются новые педагогические технологии, актуализируются уже известные, поскольку все более явной оказывается невозможность традиционной образовательной системы соответствовать новым социокультурным и экономическим условиям. В этих условиях необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном и управленческом процессе общеобразовательного учреждения очевидна, поскольку общество ожидает, что выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха. В настоящее время одним из прогрессивных и перспективных для системы профессионального образования является акмеологический подход, так как предполагает достаточно новое стратегическое направление в высшей школе, целью которого является создание условий для прогрессивного профессионального развития и саморазвития личности, формирование инвариантных характеристик профессионализма, установки на развитие творческого потенциала, достижения профессиональных высот.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА ОФИЦИАНТОВ**

А.В.Кулич, г. Москва

## **LABOR PRODUCTIVITY OF WAITERS**

A.V. Kulich, Moscow

Эффективность труда – это социально-экономическая категория, которая определяет степень достижения той или иной поставленной цели, соотношенной со степенью использования ресурсов.

Эффективность труда будет тем выше, чем выше производительность труда и чем меньше трудозатраты при том же объеме работы. Для предпринимателя важно не только то, каким был объем работы, выполненный работником в единицу времени, но и то, какими трудозатратами это

было достигнуто. Трудовые затраты измеряются численностью работников и заработной платой. И то и другое условно можно измерить временем работы. Поэтому при изучении эффективности труда рассматриваются трудозатраты в единицу времени с учетом его структуры.

Производительность труда является одним из важнейших показателей эффективности труда. Применение этого показателя позволяет оценить эффективность труда, как отдельного работника, так и коллектива.

Целью трудовой деятельности является получение продукта труда, т.е. производство и сбыт конкретной продукции, продажа товаров или оказание услуги. Для работника и трудового коллектива имеет значение продуктивность этого труда, выраженная уровнем полученного объема работы на единицу времени. И чем выше этот уровень, тем меньше приходится затрат на единицу времени, так как при высокой продуктивности труда, наблюдаемой при увеличении объема работы, снижается уровень издержек, особенно постоянных. Важной задачей организации труда является внимание к росту продуктивности труда, так как при его увеличении растет объем работы, производимой работником в единицу времени, а время, затрачиваемое на единицу работы, уменьшается.

Производительность труда – это показатель среднего объема продукта труда работника на единицу времени. Производительность труда измеряется количеством работы, производимой одним работником в единицу времени.

В производстве любого продукта участвует живой труд, т.е. труд, затрачиваемый работниками непосредственно в самом процессе производства продукта и труд прошлый, затраченный, как правило, другими работниками на предыдущих стадиях производства и овеществленный в орудиях труда, зданиях, сооружениях, сырье, топливе, материалах, энергии.

В ресторанном бизнесе показателем производительности труда официанта является средний чек и удовлетворенность гостей обслуживанием. Как увеличить средний чек?

Официант может увеличить средний чек путем использования технологии активных продаж. Что это?

Активные продажи – это когда активные продавцы-коммуникаторы находят и идут к гостю, консультируют и развивают его потребности и покупательский потенциал. Максимально приближают друг к другу товар и потребителя.

Продают, совершая «праздничный» ритуал обмена денег на товар, удовлетворяя этим потребности потребителя.

Активные продажи позволяют привлекать (захватывать, перехватывать и удерживать) все больше и больше потенциальных клиентов.

Активные продажи – это умение предложить более выгодный товар для компании.

Это «вкусная» презентация товара.

Чтобы повысить удовлетворенность гостей обслуживанием официанту необходимо:

быть приветливым и дружелюбным;

предлагать товар, но не навязывать;

обслуживать быстро и качественно;

для быстрого обслуживания необходимо знать и выполнять стандарты сервиса, принятые в той компании;

удовлетворять все пожелания гостя;

быть внимательным;

учитывать индивидуальность каждого гостя.

При условии наличия всего вышеперечисленного можно будет сказать, что работа официанта высоко эффективна.

К СОДЕРЖАНИЮ

## СМЫСЛООРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Н.В. Курылева, г. Нижний Новгород

## MEANINGFULLY OF ORIENTED TRAINING OF THE STUDENTS OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N.V. Kurileva, Nizhny Novgorod

Обучение, ориентированное на развитие личности, достигает цели в такой степени, в какой создает ситуацию востребованности сил саморазвития личности, ее ценностного опыта, ценностных ориентаций, стремлений к самовыражению и самореализации.

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько уровней обсуждения данного вопроса: на философском уровне изучаются суть и условия подготовки личности к самореализации; на социальном уровне обсуждаются вопросы самореализации личности в различных структурах общества; на психологическом уровне самореализация рассматривается как потребность, как деятельность и ее субъективный результат; на педагогическом уровне исследуются средства и педагогические условия, способствующие подготовке будущих специалистов к наиболее успешной их самореализации.

На всех уровнях обсуждения данной проблемы в качестве приоритетного выдвигается вопрос о необходимости внимания к ценностно-смысловой сфере развивающейся личности. И это связано, прежде всего, с тем, что динамичные изменения в современной социокультурной и экономической ситуации повлекли у большей части молодых людей переосмысление ценностей и смыслов, определяющих их взаимоотношения с окружающим миром, с другими людьми, с самими собой.

В ряде работ отечественных ученых в последнее десятилетие проблема смыслообразования будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки не только обозначилась, но и находит свои решения.

Становится возможным это прежде всего потому, что изменяется общий взгляд на образование. Образование понимается как культурный процесс, отражающий основные тенденции общественных и культурных преобразований. Учебная дисциплина как «представитель» содержания образования рассматривается как модель фрагмента культуры (науки, практики), структурированная для изучения в условиях образовательного процесса. Содержание учебной дисциплины включает не только научное представление сведений и фактов, но и обоснование ценностного смысла изучаемого материала.

Понимание значимости для будущих специалистов ценностных ориентаций, личностной и профессиональной позиции, служащими ориентирами в предметной и социальной жизни, важнейшим фактором становления и развития личности, обуславливает особый интерес исследователей к развивающейся практике смыслоориентирующего профессионального обучения.

Получает развитие дидактическая модель смыслоориентированной педагогической ситуации в вузе, основным компонентом которой является механизм соединения сознания и социокультурного опыта, что является способом преобразования внеличных значений во внутриличностные смыслы, в результате чего знание теряет свою «отчужденность» и вступает во взаимодействие с личностной структурой. Внутренняя активность субъекта, «распредмечивающего» объект изучения, позволяет реконструировать основные смыслы, представленные в информации. Системы смысловых контекстов (культурного, педагогического, личностного) рождают субъективный смысл, на уровне индивидуального сознания опыт принимает характер личностного образования. Образовательная ситуация становится «пространством мышления и деятельности индивида, структурированное его позицией как обучающегося». Ведущей характеристикой данной формы образовательной ситуации, по мнению В.И. Слободчикова, является ситуационно-позиционное взаимодействие. При этом образовательная ситуация вычленяется обучающимися из ситуативно-жизненного контекста, психологически переживается как значимое событие, опыт которого может быть использован в ситуациях будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая ситуация рассматривается исследователями как основное средство формирования и развития аналитико-рефлексивных умений будущего специалиста путем погружения обучающегося в среду будущей профессиональной деятельности. Смысл анализа

ситуации состоит в том, чтобы перевести ее объективные характеристики на уровень субъективности, что связано с восприятием и осмыслением обучающимися каждой из объективных сторон педагогической ситуации как личной проблемы.

Таким образом, смыслоориентированное обучение, опираясь на опыт уже имеющих представлений, житейских и научных понятий, расширяет, усложняет и обогащает индивидуальное сознание освоения ценностно-смысловым контекстом.

Студенты овладевают умением организовать поиск источников смысла, соотнести сущность явления с актуальными значениями, установить причинно-следственные связи смыслов, конструировать новый смысл.

В своем становлении профессиональная позиция проходит ряд уровней, каждый из которых характеризуется специфической совокупностью отношений к ценностям и целям профессиональной деятельности, степенью развития способности к целеполаганию, стремлением к свободе выбора и способностью нести за него ответственность, пониманием и принятием другого.

Выстраивание профессиональной позиции будущего специалиста проявляется в последовательном прохождении стадий:

- оформление общего интереса к предмету, обсуждение теоретико-методологической позиции;
- формирование профессиональных способов и средств;
- осуществление самостоятельной деятельности, овладение профессионально-деятельностной позицией;
- становление профессионального сознания с иерархически организованной системой гуманистических ценностей и смыслов.

Механизмом, обеспечивающим переход на более высокие уровни, является рефлексия педагогических ситуаций и определение обучающимися в данном контексте целей саморазвития.

В системе вузовской подготовки будущего специалиста исследователи выделяют две основные группы условий формирования профессиональной позиции: психологические и организационно-педагогические. К первой группе условий относят: становление учебно-профессиональной общности студентов и преподавателей на основе совместной педагогической деятельности; гуманистическую направленность личности педагога, определяющую развитие личности обучающегося как главной ценности.

Ведущим организационно-педагогическим условием формирования профессиональной позиции у будущих специалистов является специально организованная образовательная практика, представляющая как пространство развития общности студентов и преподавателей, как форма, способствующая их самообразованию и саморазвитию на основе ведущих принципов:

- рефлексивности (осмысление собственного опыта, обнаружение профессионально-личностных смыслов);
- интерактивности (соотнесение собственных смыслов, осознание, принятие ценностных ориентиров);
- проектирование (развитие профессионального самосознания, утверждение своей профессиональной позиции в деятельности).

В научных дискуссиях последнего десятилетия все настойчивее звучит мысль: человеко-ориентированные науки и практики должны строиться в первую очередь на аксиологических (ценностных) основаниях..

В подлинно гуманистической педагогике именно ценности определяют цели, а не наоборот. В этой связи явно недостаточно, чтобы педагог просто выполнял свои профессиональные функции или реализовывал социально-профессиональную роль, что может быть выполнимо и вне ценностного отношения. Необходима позиция педагога, потому что только позиция, утверждает Н.Г. Алексеев, представляет собой единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей.

К СОДЕРЖАНИЮ

## МОЦИОНАЛЬНЫЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖЕНЩИН С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СФЕРЫ

Е.Ю. Лазарева, г. Чебоксары

## EMOTIONAL AND BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF WOMEN WITH DISEASES OF FEMALE REPRODUCTIVE SYSTEM.

E.Yu. Lazareva, Cheboksary

Развитость регуляторных процессов поведенческой и эмоциональной сферы человека являются важными составляющими физического и психического здоровья личности. В связи с этим, исследование эмоциональных и поведенческих характеристик личности при болезни позволяет выявить основные личностные факторы, влияющие на течение и исход соматического заболевания. В данной работе представлены результаты исследования 101 больной гинекологическими заболеваниями. Психодиагностические методики, использованные в исследовании, позволили выявить эмоциональные и поведенческие характеристики данных больных. Полученные результаты показали различия в психологических особенностях эмоциональной и поведенческой сферы больных гинекологическими заболеваниями и группы здоровых. Выявленные особенности позволяют обозначить область психосоматических соотношений в гинекологии, что необходимо для выработки комплексных подходов, учитывающих психосоциальные и биологические факторы гинекологического заболевания в лечебном процессе.

Исследование глубины и уровня проявления депрессивных состояний гинекологических больных проводилось с помощью опросника депрессии Бека, который используется в качестве стандартизированной меры глубины депрессии. Баллы подсчитывались по трем шкалам опросника: когнитивно-аффективная субшкала (С-А), шкала соматических проявлений депрессии (S-P), общая шкала депрессии.

Достоверные различия выявлены по шкале соматических проявлений депрессии (S-P), по другим шкалам значения достоверно близки с результатами, полученными для нормативной группы. Поэтому можно сделать вывод, что для данной группы больных возникающее состояние депрессии связано с соматическими симптомами проявления болезни, которое у них на достоверно значимом уровне выражено больше, чем у здоровых ( $t=4,63$ ;  $p=0,0001$ ). А это значит, что у данных больных заболевание сказывается не только в виде физических симптомов, но и оказывает влияние на психологическую сферу больных, изменяя эмоциональный фон настроения и формируя соответствующие формы реагирования на заболевание.

Эмоциональная сфера личности является важной характеристикой, более или менее стойкие нарушения которой, могут провоцировать возникновение психосоматических симптомов при гинекологических заболеваниях. В проведенном исследовании характеристики эмоциональной сферы больных гинекологическими заболеваниями оценивались с помощью опросника В.К. Зарецкого «Запрет на выражение чувств». Результаты подсчитывались по шести шкалам опросника и одной суммарной шкале. В качестве нормативных данных использовались результаты исследования Е.Ю. Лазаревой и Л.А. Шараповой (2009).

Из полученных результатов видно, что достоверные различия наблюдаются по шкале радости ( $t=2,73$  при  $p=0,007$ ), это говорит о том, что данные больные склонны больше проявлять негативные эмоции, чем положительные. Психосоматический компонент заболевания здесь может проявляться в смещении акцента с имеющихся неразрешенных внутриличностных проблем, на соматические проявления болезни, которые сопровождаются негативными эмоциями, проявления которых, как считают больные, допустимы в ситуации болезни, чем в ситуациях межличностного взаимодействия. В других случаях бурное выражение радости может восприниматься больными как социально неприемлемая форма поведения.

Возникающие психосоматические проявления при гинекологических заболеваниях также могут быть обусловлены психологическими установками, определяющими поведенческие особенности данных больных. Исследование характеристик перфекционизма проводилось с помощью опросника «Перфекционизм» (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова). Результаты подсчитывались по семи шкалам опросника и одной суммарной шкале. В качестве нормативных данных использовались результаты исследования Е.Ю. Лазаревой и Л.А. Шараповой (2009).

Из полученных результатов видно, что между гинекологическими больными и здоровыми наблюдаются достоверные различия по шкалам перфекционизма. Максимальное достоверное различие характеристик перфекционизма выявлено по шкале контроль над чувствами ( $t=3,62$ ;  $p=0,0001$ ), затем идет шкала поляризованное мышление ( $t=2,39$ ;  $p=0,018$ ), далее общий суммарный показатель перфекционизма ( $t=2,33$ ;  $p=0,02$ ) и наименьшее различие по шкале завышенные притязания и требования к себе ( $t=2,23$ ;  $p=0,027$ ).

Это говорит о том, что исследуемые больные предъявляют к себе высокие требования, которые выражаются в стремлении к достижению значительных результатов в выполняемой ими работе. Мышление по типу «все или ничего» усиливает данные тенденции в поведении. Контроль над чувствами не позволяет больным открыто выражать свои эмоции. Достоверные различия в общем уровне перфекционизма свидетельствуют о его повышении во всех сферах жизнедеятельности гинекологических больных, что может сопровождаться постоянной неудовлетворенностью теми или иными аспектами жизни и приводить к психосоматическим проявлениям заболевания. Эти особенности личности, проявляющиеся в различных жизненных ситуациях, могут оказывать влияние на восприятие данными больными себя, собственного здоровья, социального благополучия и эмоционального равновесия.

Исследование духовной сферы больных гинекологическими заболеваниями проводилось с использованием опросника «Структура индивидуальной религиозности» (Ю.В. Щербатых). Баллы подсчитывались по восьми шкалам и шкале самооценки религиозной убежденности. В качестве нормативных данных использовались результаты исследования Е.Ю. Лазаревой и Л.А. Шарاپовой (2009).

Достоверные различия между здоровой группой и гинекологическими больными выявлены практически по всем шкалам опросника. В порядке убывания различий это наличие религиозного самосознания ( $t=5,37$ ;  $p=0,0001$ ), которое характеризует внутреннюю потребность гинекологических больных в религиозном веровании. Внешние признаки религиозности у гинекологических больных также достоверно выражены по сравнению с группой здоровых ( $t=4,61$ ;  $p=0,0001$ ). Это может говорить о том, что в большинстве своем данные больные соблюдают и выполняют все религиозные предписания. Различия со здоровой группой гинекологических больных наблюдается по шкале отношение к религии как к образцу моральных норм поведения ( $t=4,1$ ;  $p=0,0001$ ). Гинекологические больные в большей степени, чем здоровые воспринимают религиозное учение как свод норм и правил поведения, соблюдение которых характеризует человека в таких положительных аспектах как культурность и порядочность. В большинстве своем данные больные оценивают себя более религиозными, чем здоровые ( $t=3,86$ ;  $p=0,0001$ ). Что говорит о том, что среди гинекологических больных встречается больше людей, которые считают себя верующими, нежели атеистами. Не менее значим для данных больных поиск в религии поддержки и утешения, по сравнению со здоровой группой ( $t=3,44$ ;  $p=0,0001$ ). Большинство больных обращаются к религии в надежде на помощь. Принимая участие в богослужении, данные больные приобретают заряд оптимизма и веры в положительный исход имеющейся у них проблемной ситуации, это способствует снятию внутреннего напряжения и дает им облегчение. На достоверно значимом уровне выявлены различия больных и здоровых по шкале отношение к магии ( $t=3,37$ ;  $p=0,0001$ ). Что свидетельствует о том, что большинство гинекологических больных верят в магическую силу религиозных обрядов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет дать характеристику эмоциональной сферы и поведенческих особенностей больных гинекологическими заболеваниями. Эмоциональная сфера гинекологических больных характеризуется в большей степени негативным эмоциональным фоном. Психосоматический аспект заболевания заключается в смещении акцента в эмоциональном реагировании с внутренних конфликтов на соматические ощущения. В связи с чем, происходит сглаживание межличностных проблемных ситуаций и усиление проявления негативных эмоций по поводу заболевания. В поведенческой сфере гинекологических больных превалирует контроль над чувствами, сопровождающийся мышлением по типу все или ничего и завышенными требованиями к себе. Данные характеристики могут провоцировать повышение внутреннего напряжения, которое больные компенсируют повышенным уровнем религиозности.

К СОДЕРЖАНИЮ



## СООТНОШЕНИЕ И ЕДИНСТВО ПОНЯТИЙ РЕФЛЕКСИИ И САМООЦЕНКИ

А.А. Ларина, Е.Н. Рябышева, г. Воронеж

### RATIO AND THE UNITY OF CONCEPTS REFLECTION AND SELF

A

.A. Larina, E.N. Ryabisheva, Voronezh

В работах таких известных ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Л.С. Липкина, В.С. Мерлин, Л.С. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, Е.В. Шорохова, и других, отмечается, что самопознание, самооценка, играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением. Данные категории являются субъективным основанием для определения уровня притязаний, т.е. тех задач, которые личность ставит перед собой в жизни, и к реализации которых она считает себя способной. Она позволяет во время отказаться от начатого действия, если человек понял, что это действие нерезультативно и тем более ошибочно.

Именно рефлексия, по мнению Л.С. Выготского, позволяет человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее и оценивающее.

Решающие перемены в развитии рефлексии человека как массового явления происходили с перестройкой систем мировоззрения, литературы, различных философских учений, в которых синтезировалась совокупность знаний людей о мире и себе.

Знания, накопленные человеком о самом себе, позволяют сформировать многомерное образование, которое называется Я-концепцией, что составляет ядро личности. Я-концепция – это более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми, осуществляет регуляцию своего поведения и деятельности.

Самооценка и рефлексия выступают необходимым условием гармоничных отношений человека, как с самим собой, так и с другими людьми, с которыми он вступает в общение и взаимодействие.

По своему внутреннему составу самооценка и рефлексия сложны не только потому, что они многоаспектны и включают различные содержательные элементы, но и потому, что эти элементы могут отличаться различными уровнями осознанности. Наличие уровней осознанности отдельных компонентов рефлексии, а также и самооценки личности в целом связано с тем, что результаты самопознания и самоотношения, на основе которых вырабатывается как самооценка, так и рефлексия, сами могут находиться на разных уровнях осознанности, т.е. выступают не с одинаковой степенью яркости и отчетливости. Они могут существовать и на уровне неосознаваемых мыслей и чувств, в форме интуиции, смутного, не нашедшего адекватного выражения осознания, в виде некоторого предчувствия.

В процессе становления самооценки и рефлексии личности ведущая роль принадлежит рациональному компоненту. На основе самоанализа происходит как бы «проявление» недостаточно ясных компонентов самооценки и рефлексии, их «введение» в сферу сознательного из сферы неосознанного. Через рациональный компонент самооценки и рефлексии осуществляется обобщение наиболее значимых для личности отдельных самооценок, их синтез и выработка ценностей самооценки, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность.

Рефлексия и самооценка формируется при более или менее активном участии самой личности, несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира. Адекватность, истинность, ложность представлений о себе личности устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности, поведении и др.

Вопрос, что значит «Я сам» постепенно подводил исследователей к осознанию компонентов, которые находятся «изнутри» самого человека. В другом случае человек может переоценивать себя, что часто ведет к безмерной самонадеянности, самовлюбленности. Между этими полюсами и располагается весь спектр самоотношения. Самосознание – знание человека о самом себе, это своего рода духовный «свет, обнаруживающий и себя и другое».

Хотя авторы классических высказываний прекрасно понимали, что человек живет в обществе и зависит от него, общество, подобно пространству в ньютоновской физике, мыслилось ими лишь как условие, рамка, внешняя среда развития личности. Вопрос о том, что побуждает человека к саморефлексии, самооцениванию, почему заостряется внимание на одних аспектах собственного опыта в ущерб другим исследованиям остается актуальным и в настоящее время.

Исследования С.Ф. Горбова, также позволяют проследить взаимосвязь самооценки, самопознания, рефлексии. Автор высказывает идею о том, что психическая деятельность человека постоянно идет в двух направлениях: с одной стороны, это отражение в сознании текущих событий окружающего мира, с другой же – создание его внутренней модели. Такое явление психической жизни человека обеспечивается действием системы «я – второе имя». Именно эта система обеспечивает индивиду внутренний контроль и оппонирование, взгляд на себя со стороны, осуществляя, таким образом, способность к оценке своих собственных действий, оценки как правильной, так и смещенной, приводящей к «самоуспокоенности, самодовольству» или же к «самокопанию» и «самоистязанию».

Соотнести самооценку и рефлексию также позволяют нам исследования Р. Азимовой, которая замечает, что самооценка является постоянно действующей системой. Она определяет положительную и отрицательную сторону намерений и поступков личности. На основе самооценки, самопознания, рефлексии, утверждает Р. Азимова, высшая форма саморегулирования состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности – в стремлении улучшить себя, изменить и реализовать это стремление, что существенно затрудняется без рефлексивного.

Самооценка, самопознание, самосознание рассматривается авторами как рефлексия. На каждом этапе развития личности они отражают уровень развития эмоционально-ценностного отношения к себе (так же как и уровень самопознания), и они включаются в процесс дальнейшего формирования самоотношения личности, образа Я.

С самых первых моментов своего возникновения рефлексия имплицитно существует в структуре регуляции поведения, формирования образа Я, самоотношения. Человек далеко не всегда осознает ее присутствие, но именно на ней основано соизмерение, сопоставление себя, своих возможностей с теми требованиями и задачами, которые выдвигает перед человеком те или иные обстоятельства социального взаимодействия.

Недостаточно развитые процессы рефлексии затрудняют у человека формирование позитивного отношения к себе, принятия себя, в том числе и негативных проявлений в поведении, характере и т.д. Отношение к критическим высказываниям других людей может носить агрессивную, негативно-импульсивную реакцию, что непосредственным образом скажется на взаимоотношениях с окружающими, препятствовать пониманию себя, возможности самосовершенствоваться, развиваться. Так, например, в исследованиях А.В. Мудрика отмечается тот факт, что отношение к себе и отношение к другим влияют друг на друга, причем отношение к себе и отношение к другим взаимно влияют друг на друга, причем отношение к себе по мере взросления становится ведущим.

В работах отечественных психологов (А.А. Бодалева, Л.И. Божович, А.И. Липкиной, Г.К. Максимовой, В.Ф. Сафина и др.) показано влияние рефлексии, самопознания самооценки на познавательную деятельность человека, восприятие, представление, решение интеллектуальных задач и указано их место в системе межличностных отношений, определены приемы их развития, а в случае ее деформации – способы преобразований путем воспитательных воздействий на личность. Авторы подчеркивают их значение на развитие зрелой гармоничной личности, высокого психического уровня, возможности осознанно, адекватно вести себя, независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств.

И.И. Чеснокова также отмечает тот факт, что между рефлексией и самооценкой существует не только связь, но и, автор еще прослеживает тождественность этих понятий - самооценка – это есть фиксация результата познания себя.

Основная функция рефлексии и самооценки в психической жизни личности состоит в том, что они выступают необходимыми внутренними условиями регуляции поведения и деятельности человека. Через включение рефлексии и самооценки в структуру мотивации деятельности личность осуществляет непрерывное соотношение своих возможностей, внутренних психологических резервов с целями и средствами деятельности.

Высшая форма саморегулирования на основе рефлексии и самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности – стремлении понять себя, изменить, улучшить и в реализации этого стремления. На наш взгляд, развитие рефлексивных

процессов, адекватного самооценивания способствуют предпосылкам желания, стремления личности в дальнейшем понимать, осознавать свои внутренние процессы и на основе этого самосовершенствоваться.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОБРАЩЕНИЕ К ПЕРСОНАЛИЯМ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛИСТА**

И.И. Макарова, г.Москва

## **THE REFERENCE TO PERSONNEL FOR THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALISM OF THE EXPERT**

I.I. Makarova, Moscow

Сменившиеся приоритеты в целях подготовки современного, конкурентоспособного специалиста от вооружения его необходимой совокупностью профессиональных знаний и умений до развития творческих способностей и дарований, неординарного мышления неизбежно ведет к открытости, вариативности и динамичности в содержании, формах и методах работы преподавателя в соответствии с требованиями настоящего и перспективами на будущее.

Сегодня актуальна цель освоения учебного материала на основе знакомства с логикой изучаемой науки, творческого восприятия истории науки, становления научного знания.

Более ста лет назад Блонский П.П. писал о превращении школьных занятий из уроков послушания в ряд открытий, делаемых учеником. Менделеев Д.И. и Бутлеров А.С. указывали на необходимость передачи студентам науки, а не только знаний. Бутлеров А.М., Лобачевский Н.И., Капица П.Л., Менделеев Д.И., Остроградский М.В., Пирогов Н.И., Семенов Н.Н., Сеченов И.М. представили в своих учебниках и педагогических сочинениях образцы единства обучения и воспитания.

Обратимся к идеям корифеев медицины. В нашем случае, к профессору Сергею Романовичу Миротворцеву – академику АМН СССР первого созыва, выдающемуся клиницисту-хирургу, замечательному общественному деятелю. С.В. Миротворцев в книге «Педагогическая работа» описывает учебно-воспитательный процесс в высшей школе, факторы, обеспечивающие его эффективность.

Верность своим идеалам он пронес через всю жизнь. Он привнес нечто новое в профессию врача, в понимание ее смысла, отношение к ней.

На одном из практических занятий со студентами, обучающимися на кафедре педагогики и медицинской психологии факультета высшего сестринского образования Первого МГМУ имени И.М. Сеченова по теме: «Специфика воспитания в обучении», автор этих тезисов обратилась к знаменитому труду «Педагогическая работа». Использован методический прием по уточнению смысла получения образования, саморазвития и самореализации человека, условий успешности конкурентоспособного специалиста. Подчеркнуто, что обращение к персоналиям с целью воздействия на мотивационную сферу студента особо значимо.

Описание ситуации, обсуждаемой во время занятия.

Студенты по очереди зачитывают отрывки очерка из книги С.Р. Миротворцева «Педагогическая работа». Мобилизируют, актуализируют знания, из числа уже усвоенных, отбирают из всего текста перечень действий педагога, необходимых для решения конкретной возникшей проблемы, соотносят их с условиями решаемой задачи (роль воспитания в обучении), делают выводы из изученных фактов.

Студент (в роли С.Р. Миротворцева) зачитывает следующий отрывок. «Преподавание в высшей школе – это сложный, серьезный процесс, которому нужно отдавать себя целиком. Я много в жизни слышал прекрасных лекторов – профессоров и преподавателей. Я слышал доклады выдающихся ученых, артистов и общественных деятелей и считаю, что слово – это самое острое оружие, какое только может быть у человека и поэтому вопрос о культуре слова, о культуре речи должен вставать всегда перед преподавателем, когда он избирает свой путь.

Я знал многих профессоров, высокообразованных людей, лекции которых плохо посещались студентами. Великолепно зная свой предмет и являясь крупными научными работниками в своей

области, они не умели дать студентам тех знаний, которые были необходимы. Студенты их лекций не любили потому, что они либо давили студентов своим авторитетом, либо загромождали свои лекции ненужными подробностями. Некоторые просто дублировали учебники в расширенном масштабе, а иные противопоставляли себя аудитории и, считая ее малообразованной, не находили нужным доводить до нее всю глубину знаний.

Я много думал об этом и считаю, что профессором может быть только тот, кто обладает полнотой знаний в своей специальности, владеет методическим мышлением и умением хорошо довести сказанное до сознания слушателя. Лекция – это кульминационный пункт всего нашего преподавания. Надо, чтобы студент находил для себя интересным быть на лекции, и тогда – будет или не будет обязательна лекция – он всегда придет на нее».

Преподаватель отмечает профессионализм профессора, его требовательность к себе и к коллегам.

Следующий студент комментирует текст о том, что профессор, не умеющий читать лекции, не может преподавать, как бы он ни был сведущ в своем предмете. Он может быть прекрасным научным исследователем, он может работать в научно-исследовательском институте, но он не может заниматься преподаванием.

С.Р. Миротворцев пишет, что лекция является основной формой преподавания и к ней всегда нужно готовиться. «Тридцать пять лет я читаю лекции, и не было ни одной лекции в моей жизни, к которой я бы не готовился. Это мое неизменное правило. Я лучше откажусь от чтения лекции, но если я ее буду читать, то только подготовившись. Так, казалось бы, нужно ли мне, который пятьдесят лет занимается медициной, готовиться к лекциям об аппендиците, в отношении которого каждый врач вправе считать себя знатоком? Да, формальных знаний из учебника мне приобретать не надо. Перед лекцией я всегда просматриваю студенческий учебник только для того, чтобы не читать на лекции того, что в нем написано. Учебник можно приобрести и можно читать его всю жизнь, а живое слово можно услышать раз в жизни, потому что каждая лекция является «уникумом» – и она неповторима».

Для педагога высшей медицинской школы важно использовать следующий методический прием: аргументированность как логический процесс, смысл которого заключается в обосновании истинности того или иного суждения, умозаключения, вывода.

Автор исследования сделала попытку интегрировать ряд инновационных для высшей медицинской школы педагогических технологий в образовательный процесс. Предпочтение отдавалось достаточно простым, но эффективным технологиям, которые могут быть оперативно интегрированы в образовательный процесс.

Работа проводилась в рамках изучения дисциплины «Педагогика». В рамках практических занятий работа осуществлялась в малых группах.

В начале таких занятий проводилось краткое групповое обсуждение тактики выполнения работы, после чего малые группы приступали к выполнению различных заданий. При возникновении затруднений приоритет отводился внутригрупповому или межгрупповому обсуждению, а уже затем, при невозможности самостоятельного решения проблемы, к консультации с преподавателем. После выполнения заданий проводилось представление результатов по принципу микро-конференции, причем фрагменты материала занятия, докладываемые группами, практически не пересекались.

Важно подчеркнуть, что занятия проводились с использованием группового обсуждения, работы в малых группах, элементов проблемного обучения, а также активных форм обучения, преимущественно неимитационных: «мозговой штурм», блиц-игра.

Итак, на занятии «Специфика воспитания в обучении» проводилась работа в минигруппах по разрешению ролевой задачи о создании искусственных затруднений в процессе проведения лекции профессором Н.А. Вельяминовым. Этот эпизод из книги выбран не случайно. С.Р. Миротворцев вспоминает, что среди академических лекторов в период 1906-1914 гг. наибольшим успехом пользовался профессор Николай Александрович Вельяминов, к которому он ходил на лекции, наблюдал и учился.

Н.А. Вельяминов был талантливым оратором, в буквальном смысле слова трибун. Хорошо знал и чувствовал аудиторию, умел пользоваться ее настроением. Профессор Н.А. Вельяминов так театрально обставлял лекцию, что сама методика лекции запоминалась на все время.

Приведем отрывок из воспоминаний С.Р. Миротворцева: «Должен сознаться, что до сегодняшнего дня я не забываю этой лекции и с удовольствием констатирую, как умно, продуманно она была построена. Ведь вся аудитория, состоявшая из двухсот студентов, до конца

своих дней не забудет этой картины. Никакой учебник, никакая демонстрация не даст того, что живыми образами представил Н.А. Вельяминов своим студентам. Если бы больные вошли, когда студенты сидели в аудитории, то студенты не обратили бы внимания на особенности походки, поведения и состояния больных. Николай Александрович создал искусственные затруднения: студенты стояли в коридоре и не могли пройти в аудиторию, а больные, в общем все ходячие должны были пройти через гущу студентов. Естественно, студенты расступились, дали дорогу больным, переключили все свое внимание на наблюдение за этими больными и подметили то, чего они бы никогда не подметили, будучи на своих обычных местах в аудитории. А ведь вся диагностика, в конце концов, при данных заболеваниях построена на изучении походки и положения больных среди окружающих».

Студенты обосновали полученный в результате ролевой игры результат, используя рисунки, схемы, чертежи и прочее

Для повышения мотивации и стимулирования совместного обсуждения студентам предлагалось высказать пожелания о тематике актуальных вопросов, относящихся к педагогике для рассмотрения на последующих занятиях.

В рамках исследования студентам было предложено заполнить небольшую анкету, позволяющую выявить положительные и отрицательные стороны проведения занятий, в том числе с использованием инновационных педагогических технологий, а также высказать конструктивные предложения по дальнейшему совершенствованию образовательного процесса, самосовершенствованию обучающихся, их развитию.

Были предложены следующие вопросы:

1. Вы согласны, что современные методы обучения и воспитания повышают мотивацию к работе?
2. Вы согласны, что творческие занятия способствуют Вашему активному участию в обсуждении актуальных вопросов?
3. Отмечаете ли Вы, что занятия актуализируют имеющиеся знания, навыки и умения?
4. Проводимые занятия способствуют умению работать в команде, устанавливать отношения сотрудничества, разрешать корректно конфликты?

Анализ анкет показал следующие результаты: многие студенты (62,1 %) признавали, что занятия с использованием инновационных педагогических технологий повышают интерес к предмету; 54,8 % – мотивацию к работе; способствуют активному участию в обсуждении актуальных вопросов отметили 49,3 %; 36,5 % написали, что занятия актуализируют имеющиеся знания, навыки и умения; 27,6 % высказались, что использование инновационных педагогических технологий позволяет работать в команде; позволяет работать в формате межличностной коммуникации –22,9 %; а также в ряде случаев улучшить ожидаемый результат зачетных испытаний – 10,1 %.

Подчеркнем необходимость и значимость использования биографических сведений великих личностей в образовании обучающихся с целью интериоризации опыта корифеев медицины по саморазвитию и самореализации, по их вкладу в науку, по критическому отношению к достигнутым результатам.

Уместно обратиться к словам В.Ф. Войно- сенецкого (хирург, владыка Лука). В одном из писем сыну из ссылки он писал: «Все в том, чтобы жизнь имела высший смысл добра. И с этой точки зрения деятельность врача представляется одной из самых высоких. Но дело в том, что это верно лишь тогда, когда очень глубоки и тверды основы высшей нравственности, на которых строится деятельность врача. Надо, чтобы он всецело был проникнут стремлением служить людям, любить людей».

Приведенные сведения не только интересны, но и поучительны. Они характеризуют нравственную сторону личности пионера науки. А в воспитательном плане являются намного эффективнее увещаний и культурных мероприятий, к которым прибегают педагоги.

Только сложность заключается в том, что такие примеры либо забыты по истечению лет, либо не знакомы педагогам. И если в процессе самостоятельной работы студенты находят их и используют в ходе обучения, то это может быть отнесено к инновационному подходу в медицинском образовании. Ведь в учебниках и в пособиях примеры подобного рода, как правило, не встречаются.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ЖИЗНЕННОМ ПУТИ, КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ МИГРАЦИИ**

М.А. Максимов, г. Москва

## **REPRESENTATIONS ABOUT THE COURSE OF LIFE, AS THE FACTOR OF OVERCOMING OF A DIFFICULT REALITY SITUATION OF MIGRATION**

M.A. Maksimov, Moscow

Увеличивающийся темп изменений (политических, экономических, культурных, социальных и т.д.) в современном обществе требует от индивида не только совершенного владения стратегиями адаптации к возникающим ситуациям, но и способности изменять эти ситуации в соответствии с социальными и профессиональными задачами, активно преобразовывая окружающую действительность и себя самого.

Развитие личности, ее самореализация всегда стояли в центре внимания наук о человеке начиная с донаучных и натурфилософских концепций и заканчивая современными психологическими теориями.

Самореализация – в самом общем виде процесс реализации себя, осуществление самого себя в жизни и в повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования.

Концепция самореализации на Западе тесно связана с развитием гуманистической психологии во 2-ой половине XX столетия (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Факторы самореализации активно изучались так же и в отечественной психологии (Д.А. Леонтьев, А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, Л.А. Коростылева, Л.С. Кравченко и др.), особое внимание которым уделяется в акмеологическом подходе, который изучает феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, К.А. Абульханова-Славская и др.).

По утверждению А.А. Деркача, человек изначально выступает в мире как субъект, обладающий определенными свойствами, возможностями и среди них способностью к особой активности способностью творить, преобразовывать, целесообразно действовать и т.д., постоянно развивать свои собственные свойства, свою субъектность в процессе онтогенеза и филогенеза, в культурно-историческом развитии, расширяя свои возможности в качестве субъекта. Одним словом, потребность в саморазвитии и самореализации их возможность и способность к ним, заложены в человеке изначально.

Но человек не может самореализовываться, не учитывая условий, в которых он находится. Самореализация во внешнем плане выступает как стремление осуществить свои личные цели, страсти и интересы только в непосредственном соприкосновении с миром считал Л.С. Выготский. Понять, как реализуется личность вне ситуационного контекста невозможно, потому что между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь. Поэтому, наиболее плодотворным для настоящего исследования представляется подход, акцентирующий на взаимодействии личности и ситуации.

Сложные жизненные ситуации из-за своей стрессовости могут осложнять процесс самореализации, а могут, наоборот, открывать в человеке новые ресурсы, качества. И узнать эти тенденции мы можем, лишь обратившись к реальным историям людей, переживших ситуации.

Первыми вопрос о влиянии ситуации на поведение человека подняли бихевиористы во главе с Дж. Уотсоном. Но в социальной психологии изучение личностно-ситуативного взаимодействия начинается с работ К. Левина, который привносит субъективный аспект в интерпретацию ситуации. Для него человек и его среда взаимозависимые регионы жизненного пространства – это не две разные сущности, ситуация становится тем, чем она есть («психологической ситуацией»), только благодаря личности. А личность в данный момент такова, какова ее ситуация.

Идея взаимосвязи внешнего и внутреннего была продолжена в ряде других исследований:

– Г. Меррей придерживался идеи о том, что для адекватной оценки поведения необходим предварительный анализ и точное представление о том контексте среды, в которой осуществляется поведение. Он подчеркнул не только важность детерминант среды, но и создал систему отражающих их понятий;

– У. Томас и Л. Знаненский, изучая адаптацию польских крестьян, эмигрировавших в Америку, установили зависимость индивида от социальной организации и зависимость социальной организации от индивида;

– В. Мишел выделял «сильные» и «слабые ситуации» в зависимости от давления, которое они оказывают на благополучие субъекта.

В настоящее время появляется все больше исследований в рамках ситуационного подхода (Л. Росс, Р. Нисбетт, Р. Баркер, Х. Томэ, К. Грауман, Т. Герман, Д. Дернер, Г. Фиссени, Д. Магнуссон и др.).

В отечественной психологии также активное внимание уделяется данной проблематике (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.А. Барабанщиков; Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, Е.А. Климов, Т.Н. Ушакова, Н.Б. Михайлова, Е.В. Гришунина и др.).

Л.Ф. Бурлачук и Н.Б. Михайлова считают, что психологическая теория ситуации должна исследовать и объяснять три основные реалии:

1. психологические особенности естественных ситуаций жизни человека во взаимосвязи ситуативных и личностных переменных;

2. субъективную интерпретацию ситуаций, их когнитивно-эмоциональных репрезентацию в сознании человека;

3. поведенческие стратегии и другие формы активности в рамках конкретных ситуаций.

Эти же авторы предлагают рассматривать сам факт рождения ситуации как соотнесение данного фрагмента среды с конкретным субъектом посредством придания данному фрагменту особого для субъекта значения. Из такого понимания ситуации следует, что и среда, и человек задают «границы» ситуации. Среда определяет пространственно-временные характеристики и участников событий, человек же может воспринимать данную ситуацию как «свою», «значимую» для него или как «чужую», «незначимую». Ситуация, в отличие от среды всегда включает субъектный аспект, это всегда «чья-то» ситуация (Бурлачук, Л.Ф., Михайлова Н.Б.). С таким пониманием ситуации сопоставимо понятие личностного смысла, введенного А.Н. Леонтьевым и понимаемого как оценка жизненного значения для субъекта объективных обстоятельств и его действий в них. Содержательное структурирование личностных смыслов осуществляется по трем основным категориям: событие, состояние, отношение. По А.Н. Леонтьеву, смысл – это всегда «смысл чего-то», смысл значимого прошедшего настоящего или будущего события, состояния, взаимодействия с другими людьми. А.Н. Леонтьев отмечал, что субъект находится изначально не перед миром, а в самом мире, составляет часть его и вне этого мира вообще не существует.

В работах Гришуниной Е.В. показано, что в ситуации миграции происходит активизация стратегий поведения, направленных, прежде всего на адаптацию к новым условиям жизни, которые непрерывно меняются; готовность к ситуации миграции обычно переоценивается, а степень трудности ситуаций недооценивается; эмоциональное состояние связано с тяжелыми переживаниями. В других современных исследованиях выявлено, что стратегии адаптации и ассимиляции находятся в прямой взаимосвязи с их личностными чертами и психологическим благополучием, которое в свою очередь зависит от степени принятия мигранта в новом обществе (Лепшкова З.Х.)

В данном исследовании рассматривается ситуация миграции как сложной ситуации для человека, она требует готовности к жизни в совершенно новых социальных условиях, установления новых социальных связей, нахождения своего места в новых условиях, профессиональной реализации. Встраивание себя в новую, совершенно неизвестную систему уже сложившихся социокультурных отношений – это сложный и длительный процесс, требующий огромных внутренних затрат и перестройки всей личности.

В исследовании приняли участие мигранты, приехавшие с Украины, работающие в ресторанном бизнесе, находящиеся в Москве от 1 до 7 лет, в возрасте от 19 до 38 лет, 26 человек (12 мужчин и 14 женщин).

Для выявления влияния ситуационных факторов на самореализацию личности в условиях миграции была использована методика «Психологическая автобиография». Методика позволяет выявить особенности восприятия значимых жизненных ситуаций, а именно – наиболее важных событий в жизни человека. Это особые ситуации, тесно связанные с личностью испытуемого. Называя значительные события своей жизни, человек преломляет их через свое «Я». События – наиболее значительные эпизоды в жизни человека, которые приводят к трансформациям ситуации и к своеобразному новому «рождению» личности. По мнению Коржовой Е.Ю., на протяжении жизненного пути возникают все новые и новые «личности» и ситуации.

В соответствии с настоящим исследованием именно ситуация миграции является тем событием, которое приводит к значительным изменениям личности, переосмыслению своей жизни и другому субъективному восприятию жизненных ситуаций.

Личностные характеристики мигрантов, их мотивационная составляющая, исследовались с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. С помощью этой методики нами рассматривалось отношение личности к такому ключевому событию жизни как миграция, степень удовлетворенности, осмысленности жизни и способности самореализоваться в экстремальной ситуации миграции.

Обработка данных проводилась с помощью программ STATISTIKA v.6:

- корреляционный анализ связи между переменными – коэффициент корреляции г-Спирмена;

- для проверки значимости различий между двумя независимыми выборками - непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования показали наличие взаимосвязей между субшкалой СЖО Результат и такими показателями методики «Психологическая автобиография» как личностно-психологический тип событий (II) после миграции ( $p < 0,01$ ) и количество радостных событий после миграции ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно говорить о том, что мигранты, более реализовавшие себя в личностном плане и пережившие определенные личностные изменения после миграции, более позитивно относятся к ситуации миграции, делая акцент на более радостных событиях и чувствуют себя более самореализованными, а свою жизнь, более продуктивной и осмысленной.

В исследовании выявлены также отрицательные взаимосвязи между субшкалой СЖО Результат и показателями методики «Психологическая автобиография»: «вес» грустных событий до миграции и количество событий социального типа (IV) до миграции.

«Вес» событий говорит об эмоциональной насыщенности событий, а социальный тип событий до миграции, как правило, связан со вступлением в брак или с разводом.

Вступление в брак накладывает дополнительные обязательства, практически у всех испытуемых, вступивших в брак до миграции, имеются дети – что несет дополнительную материальную и эмоциональную нагрузку, оставляет меньше времени и сил для других видов деятельности. Еще более трудным является вариант, когда люди через небольшой промежуток времени после развода, на фоне возможных проблем с детьми и бывшим супругом (супругой), с негативными эмоциональными переживаниями попадают в сложную ситуацию миграции. Определенно, человек решается мигрировать не от хорошей жизни, и груз перечисленных выше событий может оказывать негативное воздействие на него, усиленное миграцией, заставляя сожалеть о каких-то событиях своей жизни и именно на них сосредотачиваться. Вполне закономерно, что такие ситуационные факторы негативно влияют на удовлетворенность самореализацией и прожитой частью жизни.

В ходе исследования в группах мигрантов, различающихся по возрасту, были выявлены различия ( $p < 0,01$ ) в количестве грустных и грустных прошлых событий, а так же различия ( $p < 0,05$ ) в количестве грустных событий после миграции и в «весе» грустных событий и грустных событий после миграции. Данные результаты говорят, с одной стороны, о том, что люди старшей возрастной группы, во-первых, прожили более долгую жизнь и, вполне логично, что за это время у них случилось гораздо больше грустных событий. Но, тот факт, что такие же различия отсутствуют по количеству радостных событий, а так же наличие у старшей возрастной группы достоверно большего количества грустных событий после миграции (и отсутствия различий в радостных событиях после миграции) говорит о том, что люди более старшей возрастной группы гораздо тяжелее переживают ситуацию миграции, чем более молодые мигранты. Различия в «весе» грустных событий и грустных событий после миграции лишь подтверждают это предположение.

Наличие же различий ( $p < 0,05$ ) в количестве I-го (биологического) типа до миграции, скорее всего говорит о наличии большего жизненного опыта у мигрантов старшей возрастной группы: рождение детей, болезни, смерть близких – с больше вероятностью встречаются у мигрантов старшего возраста. Но, учитывая все полученные результаты по возрастным группам, можно предположить, что большое количество событий биологического типа до миграции тоже может оказывать негативное влияние на мигранта и после миграции, так как смерть близких, болезнь близких или самого мигранта оказывают на него негативное влияние, а рождение детей несет



дополнительные обязанности и материальные расходы, что в ситуации миграции переносится гораздо труднее.

Так же различия были выявлены в группах различающихся количеством грустных событий до миграции ( $p < 0,05$ ) и количеством радостных событий после миграции ( $p < 0,05$ ) по субшкале теста СЖО Результат. В группе мигрантов с меньшим количеством грустных событий до миграции наблюдаются более высокие показатели по субшкале СЖО Результат. Аналогично в группе мигрантов с большим показателем радостных событий после миграции показатель субшкалы СЖО Результат выше. Обобщая эти два результата, можно сделать вывод что мигранты, сумевшие самореализоваться в ситуации миграции, меньше сожалеют о каких-то негативных событиях до миграции, более открыты новому опыту, сосредотачиваясь больше на радостных событиях после миграции, и считают свою жизнь более продуктивной и осмысленной.

Таким образом, исследование показало, что ситуация миграции является очень важным и сложным событием в жизни человека, которое способно либо заставить его включить весь свой потенциал и работоспособность на полную мощность, помогая ему реализоваться по максимуму, либо угнетает человека не давая возможности для самореализации в новых условиях. События, предшествующие миграции, могут оказывать на личность существенное влияние, помогать или мешать человеку справляться с новой для него реальностью. Большое значение для самореализации в ситуации миграции имеет возраст человека – мигранты более старшего возраста в целом тяжелее переживают ситуацию миграции. Но стоит отметить, что многое здесь зависит и от самого человека: люди, сумевшие добиться определенных личностных изменений, в какой-то степени, реализовавшие себя, испытывают меньше негативного влияния со стороны прошлых событий, умеют радоваться жизни и чувствуют свою жизнь более продуктивной и осмысленной.

Перспективой для дальнейших исследований может стать изучение на большем количестве испытуемых взаимосвязи представлений о ситуации миграции с индивидуально-психологическими характеристиками, что поможет сделать полученные эмпирические результаты более достоверными, выявить новые закономерности и разработать программу курса эффективного преодоления сложной жизненной ситуацией миграции.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЗРЕЛОСТИ**

А.А. Маленов, г. Омск

## **POTENTIAL OF PSYCHOLOGICAL FORMATION FOR DEVELOPMENT OF THE PERSON IN THE MATURITY**

A.A. Malenov, Omsk

Высшее образование традиционно подразумевает учебную подготовку с целью осуществления профессиональной деятельности в будущем. Большинство оптантов стремится за время обучения сформировать определенный когнитивный и практический потенциал, обеспечивающий статус компетентного специалиста, готового к выполнению трудовых функций. Вместе с тем, опыт работы со студентами позволяет выделить особую группу учащихся, нацеленных на удовлетворение личных потребностей безотносительно профессиональной карьеры. Безусловно, не все специальности способны удовлетворить данный интерес, как правило, из них выделяются те, которые могут оказывать значительное содействие в оптимизации жизнедеятельности человека в разных сферах. К числу последних относится психология как область соответствующих знаний и умений, интерес к которой отчетливо выходит за пределы решения исключительно профессиональных задач. При этом тенденция к получению образования «для себя» особенно присуща лицам более зрелого возраста и менее свойственна юношам.

Несмотря на актуальность данной тенденции причины, ее обуславливающие, до сих пор остаются на уровне интерпретации вне научно обоснованных результатов исследований. Тогда как последние имеют особую ценность не только для науки, но и для психологической практики,

направленной на оказание помощи взрослому населению, а также для совершенствования самой системы учебно-профессиональной подготовки учащихся с учетом их возрастных особенностей.

В связи с этим мы обратились к лицам, преимущественно получающим второе высшее образование, среди которых преобладает интересующий нас возрастной контингент. Выборка исследования в целом была представлена 73 слушателями очно-заочной формы обучения факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Согласно периодизации Д.Б. Бромлей, все испытуемые были разделены на три группы, представляющие периоды ранней (38 человек от 21 до 25 лет), средней (24 человека от 25 до 40 лет) и поздней (10 человек от 40 до 55 лет) взрослости. Учитывая возрастные особенности респондентов, вместо стандартизированного методического инструментария, зачастую способствующего стереотипизации ответов, мы предложили студентам написать сочинение в свободной форме на тему «Ресурсы психологического образования для меня», выдвигая лишь одно требование – присутствие в тексте по возможности максимально персонифицированных высказываний. В некоторых случаях сочинение было дополнено интервью с целью уточнения или получения развернутого ответа на поставленный вопрос. Предположительно мы планировали получить результаты, отражающие возрастные особенности оценки ресурсности психологического образования, подтверждением чего может служить обнаружение значимости различий с помощью критерия  $F^*$  (угловое преобразование Фишера).

Полученные результаты закономерно отразили как общие черты лиц, получающих психологическое образование в зрелом возрасте, так и позволили выявить возрастную специфику высказываний. Все ответы студентов были объединены в десять групп, каждая из которых отражала содержание того или иного ресурса, предоставляемого психологией.

Первые две группы ресурсов скорее связаны не с профессиональной, а учебной подготовкой. К ним относятся высказывания, раскрывающие потенциал высшего образования как такового – повышение культурного уровня, расширение кругозора, качественность подготовки, статус учебного заведения, с одной стороны. С другой стороны, опрашиваемые отмечали возможности, предоставляемые учебным процессом – участие в научно-исследовательской деятельности, овладение способами получения и переработки информации, формирование навыков самостоятельной работы, непосредственное общение с преподавателями. Следует отметить, что эти группы ресурсов – информационно-организационные и культурные, в целом указываются опрошенными редко (не достигают 10 % по выборке), преимущественно локализуясь в ответах представителей молодого поколения при полном отсутствии в сочинениях лиц поздней взрослости. Также последние не использовали при описании потенциала психологического образования упоминания отдельных личностных черт, имеющих тенденцию к изменению в процессе учебно-профессиональной подготовки по направлению «Психология», в ответах же лиц более молодого возраста представлен целый список таких характеристик. Закономерно данный ресурс значимо чаще выделяется лицами ранней взрослости, процесс формирования личности которых находится в активной фазе и по-прежнему подвержен влиянию социальных факторов, в том числе образовательных. По мнению опрошенных, благодаря психологическому образованию возможна положительная динамика таких свойств личности, как ответственность ( $F^*_{эмп.}=1,24$  при  $p=0,1$ ), оптимизм ( $F^*_{эмп.}=1,24$  при  $p=0,1$ ), гибкость мышления, целеустремленность ( $F^*_{эмп.}=1,78$  при  $p=0,03$ ), самооценка, эмоциональный самоконтроль и стрессоустойчивость, уверенность в себе ( $F^*_{эмп.}=1,89$  при  $p=0,02$ ).

Еще одна группа ресурсов, также проигнорированная в ответах лиц поздней взрослости, получила название «социально-практические возможности». В сочинениях студентов более молодого возраста встречается указание таких особенностей психологического образования, как практическая ориентированность знаний, возможность их применения для решения жизненных задач в разных сферах социального взаимодействия (в среднем около 15 % опрошенных). По мнению студентов зрелого возраста, также психологические знания способствуют более глубокому и позитивному отражению действительности (чаще упоминается лицами средней взрослости – 20,8 %,  $F^*_{эмп.}=1,44$  при  $p=0,07$ ), меняя мировоззрение и мироощущение человека в целом (частота упоминаний ресурса «отношение с миром» с возрастом снижается – 21,1 %, 16,6 % и 10 % опрошенных соответственно).

Собственно профессиональные ресурсы, связанные с готовностью осуществлять деятельность в качестве специалиста, обладающего психологическими знаниями и умениями, упоминаются в ответах представителей всех возрастных групп. Не зависимо от возраста студентов, психологическое образование в полной мере удовлетворяет их интерес к этой области

науки и практики (31,6 %, 29,2 % и 40 % опрошенных соответственно). При этом лица молодого возраста преимущественно стремятся к работе в качестве психолога (36,8 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=1,95$  при  $p=0,02$ ), тогда как представителям средней и поздней зрелости психологическое образование необходимо для повышения уровня компетентности при выполнении основной, непсихологической деятельности (29,6 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=2,9$  при  $p=0,00$ ).

В группу профессиональных ресурсов нами также были включены высказывания о возможности оказания адекватной и квалифицированной психологической помощи людям, благодаря соответствующему уровню образования. В целом, представление о значимости этого ресурса с возрастом усиливается (21,1 %, 29,2 % и 70 % опрошенных соответственно). Таким образом, студенты, получающие психологическое образование после 40 лет, преимущественно ориентированы на помощь другим людям, которую, благодаря психологическим знаниям и умениям, они смогут оказывать более компетентно ( $f^*_{эмп.}=2,88$  при  $p=0,00$  и  $f^*_{эмп.}=2,23$  при  $p=0,01$  соответственно при соотнесении с результатами лиц ранней и средней зрелости).

Также, благодаря сопоставлению ответов респондентов, были обнаружены следующие тенденции. Студенты среднего возраста четко осознают, что по роду их основной деятельности (педагогической, медицинской, юридической и т.д.) оказание помощи людям выступает обязательной составляющей, в связи с чем, им необходимы психологические знания (эта связка указывается в ответах 29,2 % опрошенных). Однако нами были обнаружены некоторые противоречия в установлении прямой связи между оказанием помощи и ее включением в профессиональную деятельность на других группах студентов. Лица, получающие образование в возрасте до 25 лет, чаще в ответах указывают стремление работать по новой специальности (36,8 % опрошенных), тогда как потенциал, связанный с оказанием помощи людям, указывается ими лишь в 21,1% случаев ( $f^*_{эмп.}=1,52$  при  $p=0,06$ ). То есть эти два мотива могут не совпадать в сознании молодых людей или же иметь самостоятельный характер. Последнее еще более убедительно проявляется при анализе ответов представителей поздней зрелости. Оказывать помощь другим людям квалифицированно хотят значительно большее количество студентов (70 % опрошенных), чем желающих работать в качестве психолога (20 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=2,35$  при  $p=0,00$ ) либо выполнять более компетентно благодаря психологическому образованию прежние трудовые функции (30 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=1,83$  при  $p=0,03$ ). Другими словами, на этапе поздней зрелости наибольший ресурс психологического образования раскрывается через возможность оказывать помощь своим близким, родным, знакомым в качестве скорее житейского психолога, имеющего при этом базовое образование.

В самостоятельную группу были выделены коммуникативные ресурсы, объединяющие высказывания студентов о психологическом образовании как условии преодоления коммуникативных затруднений, изменении статуса в ближайшем окружении и среди коллег, повышения коммуникативной компетентности, построения гармоничных отношений с близкими. Необходимость разрешения коммуникативных проблем особенно выделяется в ответах представителей средней зрелости в отличие от молодежи (5,3 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=1,43$  при  $p=0,07$ ) и лиц периода поздней зрелости (0 % опрошенных). Этой же возрастной группе требуется оптимизация взаимоотношений в кругу родственников (45,8 % опрошенных), что менее свойственно людям, как моложе (15,8 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=2,56$  при  $p=0,00$ ), так и старше (30 % опрошенных) их по возрасту. В свою очередь представители ранней зрелости преимущественно нацелены на повышение собственной коммуникативной компетентности в процессе обучения на факультете психологии (42,1 % опрошенных), значительно превосходя в своем стремлении представителей поздней зрелости (10 % опрошенных,  $f^*_{эмп.}=2,15$  при  $p=0,01$ ), которые, в свою очередь, уступают лицам среднего возраста (29,2% опрошенных,  $f^*_{эмп.}=1,32$  при  $p=0,09$ ). Обратная тенденция – возрастание показателей с возрастом (2,6 %, 8,3 %, 20 % опрошенных соответственно) наблюдается в отношении усиления позиции личности среди родных, знакомых и коллег, благодаря психологическим знаниям и умениям (значимость различий обнаружена между крайними показателями –  $f^*_{эмп.}=1,69$  при  $p=0,04$ ).

Последние три группы ресурсов являются традиционными для оценки психологического образования, именно с ними связаны основные мотивы поступления и ожидания оптантов от процесса обучения на факультете психологии. Речь идет о возможностях познания себя и других людей, а также саморазвития и самокоррекции. Понять других людей, изучить их особенности, уметь находить подход к каждому, быть толерантным к проявлению индивидуальности – все эти

важные составляющие эффективного социального взаимодействия чаще указываются в ответах лиц ранней (55,3 % опрошенных) и средней (50 % опрошенных) взрослости и реже представителями взрослости поздней (10 % опрошенных,  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=2,9$  и  $2,47$  при  $\rho=0,00$  соответственно). Стремление к самопознанию также более свойственно молодым людям (60,5 % опрошенных), превосходя число указавших данный ресурс среди лиц средней (41,7 % опрошенных,  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=1,47$  при  $\rho=0,07$ ) и поздней (30 % опрошенных,  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=1,75$  при  $\rho=0,04$ ) взрослости. Таким образом, чем моложе студенты психологических факультетов, тем больший интерес они проявляют к разнообразным методам изучения личности, прежде всего, своей собственной. Та же тенденция была обнаружена нами и в отношении изменения себя с целью саморазвития: наибольшее количество студентов, указавших этот ресурс, попадает на период ранней взрослости – 65,8 % опрошенных, тогда как таких людей в более старшем возрасте значительно меньше (41,7 % и 40 % опрошенных, соответственно  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=1,87$  при  $\rho=0,03$  и  $1,41$  при  $\rho=0,08$ ). Возможно, это обусловлено тем, что в период ранней взрослости процесс формирования личности еще не завершен, в связи с чем молодые люди, обнаружив некоторые проблемы личного характера, готовы использовать разные способы их устранения, в том числе обращаясь к психологическим знаниям и умениям. В частности на наличие подобных противоречий указывает 23,7 % опрошенных молодых людей, что значительно превосходит число указавших на стремление к разрешению личных проблем среди представителей средней взрослости (8,3 % опрошенных,  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=1,66$  при  $\rho=0,04$ ). Однако наиболее «проблемными» оказались лица поздней взрослости – 60 % опрошенных признали присутствие в их жизни трудноразрешимых ситуаций, связанных как с близкими людьми, так и с собственным психологическим состоянием (соответственно  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=2,12$  при  $\rho=0,01$  и  $3,16$  при  $\rho=0,00$ ). На наш взгляд, переживания зрелых людей имеют иную природу, являясь отражением кризиса середины жизни, основным признаком которого выступает общий депрессивный эмоциональный фон, как следствие противоречий между желаемым и действительным, несовпадения жизненных целей и существующими условиями для их реализации, снижения ценности и субъективной значимости достигнутого. Подтверждением этому служит указание 60% студентов в возрасте старше 40 лет на состояния внутренней опустошенности, регрессии, неудовлетворенности, бессмысленности, которые они желают устранить, в том числе благодаря психологическому образованию (данные переживания не указаны в ответах представителей двух других групп,  $\varphi^*_{\text{эмп.}}=4,97$  и при  $4,71$  при  $\rho=0,00$ ).

Таким образом, подводя итог обсуждению результатов нашего исследования ресурсной составляющей психологического образования для личности зрелого возраста, можно сделать следующие обобщения. Студенты факультета психологии в возрасте от 21 до 25 лет преимущественно ориентированы на развитие рефлексивных способностей с целью познания и более глубокого понимания своей индивидуальности и осуществления коррекции ее проявлений при необходимости. Следующим по приоритетности этой возрастной группы выступает стремление к познанию других людей и повышение, в том числе благодаря этому, собственной коммуникативной компетентности. В целом же, психологическое образование данные студенты нацелены использовать по прямому назначению, работая в качестве психолога.

Представители средней взрослости основной целью получения высшего психологического образования видят содействие познанию других людей и разрешению проблем в семье, построению гармоничных отношений с близким окружением, супругами, детьми, родственниками. В качестве возможных источников данных проблем студенты признают, в том числе, собственные особенности личности и поведения, которые они готовы изменить, работая над собой. Являясь преимущественно представителями социномических профессий, слушатели очно-заочной формы обучения факультета психологии также ожидают совершенствования в процессе подготовки собственных коммуникативных способностей для усиления компетентности выполнения основной профессиональной деятельности.

Для лиц поздней взрослости психологическое образование выступает средством разрешения нормативного кризиса середины жизни, преодоления внутренней пустоты, самосозидания. Профессиональные задачи для этой возрастной группы отходят на второй план, уступая приоритетность социальным контактам, прежде всего, с близкими, родными, а также стремлению оказать им квалифицированную психологическую помощь, что, по их мнению, возможно только при специализированной подготовке.

Полагаем, что изучение ресурсов психологического образования для личности в возрастном контексте является не только перспективным, но и актуальным, позволяя, с одной стороны, совершенствовать систему учебно-профессиональной подготовки психологов и выходить на уровень практической работы с населением по оказанию целевой помощи, с другой.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОТНОШЕНИЕ К СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ АТТЕСТАЦИИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ**

А.Ю. Маленова, г. Омск

## **THE RELATION TO THE SITUATION OF EXAMINATION CERTIFICATION AT MATURE AGE.**

A.U. Malenova, Omsk

Одним из признаков зрелости выступает обширный опыт социальных взаимодействий, накопленный на протяжении предшествующих этапов онтогенеза. Благодаря этому опыту в значительной степени может меняться отношение к типичным ситуациям, реакция на которые прежде была другой, вплоть до противоположной. Такая когнитивная переоценка распространяется и на взаимодействия, имеющие стрессовый характер, позволяя сопоставлять реакции личности в прошлом и настоящем.

В современном обществе для многих лиц зрелого возраста типично включение в учебный процесс, направленный на получение дополнительного образования, как сопровождающего основную профессию, так и представляющего самостоятельную ценность с целью смены рода деятельности. Многолетний опыт педагогического взаимодействия с этим возрастным контингентом позволяет выделить следующие, присущие ему черты, отличающие данную группу от студентов юношеского возраста: большая осознанность и сознательность; серьезное отношение к процессу и результату образования; высокая личностная включенность в образовательный процесс; позитивная эмоциональная оценка деятельности и себя в качестве ее субъекта; легкость установления связи изучаемых феноменов с богатым личным опытом; заинтересованность, увлеченность деятельностью. В связи с чем можно заключить, что сформированность зрелой субъектной позиции в отношении деятельности, в том числе образовательной, раскрывает многие ресурсы взрослого человека, в том числе не использованные ранее при осуществлении аналогичных форм активности.

Однако возвращение к учебной деятельности в зрелости не лишено противоречий, обусловленных сменой ставшей привычной позиции специалиста на позицию ученика. Безусловно, для взрослых оптантов приоритетное значение имеет содержание обучения, его когнитивный и практический аспекты, что заметно смещает акцент с учебной подготовки на профессиональную, в целом меняя облик субъекта образования зрелого возраста. Вместе с тем организация учебного процесса включает в качестве обязательных определенные формы контроля, без успешного прохождения которых невозможно получение высшего образования. В этой связи интерес представляет отношение взрослых людей к экзаменационной аттестации, выступающей типичным стрессором студенческого возраста. Гипотетически, богатый жизненный опыт должен нивелировать или, по крайней мере, снижать уровень стрессогенности аттестации в зрелости, меняя субъективное отношение к ней. Проверая данное предположение, мы обращались к лицам зрелого возраста, имеющим опыт участия в разных ситуациях аттестации, для выявления особенностей эмоциональной и когнитивной оценки экзамена как одной из них. Обобщив данные, полученные на разных выборках с помощью соответствующего задачам методического инструментария, мы пришли к выводу, что возрастная специфика отношения к экзаменационной аттестации действительно существует и имеет неоднозначность проявлений.

Первой задачей нашего исследования выступило определение уровня стрессогенности ситуации экзамена и его сопоставление с аналогичным показателем в других ситуациях оценивания, типичных для лиц зрелого возраста. При замере уровня тревоги в качестве эмпирического референта стрессогенности с помощью методики Ч.Д. Спилбергера (в адаптации.

Ю.Л. Ханина) на выборке из 150 человек, было обнаружено, что все ситуации, включающие оценку, имеют признаки стрессового воздействия (61 % опрошенных имеет высокий уровень СТ) на фоне умеренного уровня личностной тревожности, свойственного 63,3 % опрошенных. Наиболее напряженными для взрослых людей выступают ситуации экзамена и публичного выступления (соответственно 76,6 % и 73,3 % опрошенных с высокими показателями тревожности), далее следует процедура аттестации на рабочем месте, стрессовая для 63,3 % опрошенных (во всех случаях показатель  $F^*_{эмп.}$  при сопоставлении количества лиц с высоким и средним уровнем тревоги показывает значимость различий  $p \leq 0,01$ ). В свою очередь ситуации «разговор с начальником» и «трудоустройство» воспринимаются как более подконтрольные (53,3 % и 40 % опрошенных с высокими показателями). В целом нами было обнаружено, что ситуация экзамена воспринимается взрослыми оптантами более напряженной, чем ситуация трудоустройства ( $F^*_{эмп.} = 2,95$  при  $p \leq 0,01$ ) и оценка их деятельности руководителем ( $F^*_{эмп.} = 1,95$  при  $p \leq 0,05$ ). По уровню стрессогенности экзамен напоминает лицам зрелого возраста ситуацию публичного выступления и аттестации на производстве (значимые различия обнаружены не были). Сходство данных взаимодействий может быть обусловлено необходимостью «самодемонстрации» в заданных условиях определенному лицу (или группе лиц), имеющему более высокий социальный статус, активным вмешательством последнего в ситуацию и влиянием на ее конечный результат, который, в свою очередь, имеет значение, возможно решающее, для продолжения деятельности в дальнейшем.

Решение второй задачи нашего исследования было связано с уточнением содержания и причин эмоционального напряжения взрослых оптантов в ситуации экзаменационной аттестации. В процессе проведения фокус-группы с лицами, получающими второе высшее образование в ОмГУ им. Ф.М. Достоевского в количестве 20 человек в возрасте от 25 до 44 лет, было проведено их диагностическое обследование с помощью методик Дж. Тейлор и А.М. Прихожан. В результате были обнаружены проявления всех видов тревожных переживаний, предлагаемых авторами методик. Наиболее выраженным у взрослых оптантов является беспокойство, вызванное самой процедурой экзамена, ее неотвратимостью, дефицитом времени на подготовку к аттестации при одновременном осуществлении других видов деятельности (средний показатель уровня тревоги по группе соответствует 50 %). Многие опрошенные воспринимают ситуацию экзаменационной аттестации в зрелом возрасте как потенциальную угрозу самооценке возможностей, способностей, личностных качеств (средний показатель по группе – 45 %). В своем поведении при подготовке к итоговому контролю знаний и умений учащиеся зрелого возраста часто обнаруживают все признаки экзаменационного стресса – соматические, обусловленные реакцией организма на воздействие (средний показатель по группе – 33,3 %); психопатологические, проявляющиеся в дезорганизации деятельности (средний показатель по группе – 40,9 %); социальные, связанные с переоценкой собственных переживаний по сравнению с состоянием других (средний показатель по группе – 37,5 %); межличностные, обусловленные включением в ситуацию оценки других лиц кроме самого экзаменуемого (средний показатель по группе – 32,5 %); магические, через подверженность суевериям, веру в экзаменационные приметы (средний показатель по группе – 17,5 %). Однако, ни один из видов тревожности не получил максимально высоких значений по результатам диагностики слушателей зрелого возраста, получающих второе высшее образование.

Еще более информативными для нас оказались результаты беседы с данной категорией учащихся, проведенной в рамках работы фокус-группы. Ретроспективный сравнительный анализ взрослых обучающихся своего отношения к ситуации экзамена в настоящее время и в студенческий период позволил выявить следующие отличительные признаки:

- повышение осознанности деятельности и ее результатов;
- замена внешнего социального контроля внутренним;
- преобладание рационального отношения к ситуации оценивания над эмоциональным;
- изменение отношения к преподавателям (экзаменаторам);
- получение большего удовлетворения от процесса и результатов экзаменов.

Что касается последнего, то 40 % опрошенных студентов абсолютно довольны своими экзаменационными результатами; 30 % студентов удовлетворены результатами в большинстве случаев; скорее довольны, чем недовольны также 30 %. При этом ни один студент на вопрос о степени реализации знаний, умений, способностей в процессе подготовки и сдачи экзамена (по 100 % шкале) не указал оценку менее 50 %, тогда как степень самореализации от 80 % и выше была указана в 70 % случаев.

В целом оптанты зрелого возраста осознают и выделяют все основные функции оценки (контролирующую, воспитательную, соотносящую, корректирующую и пр.) и часто высказывают отношение к ней, как к индикатору успешности человека с точки зрения общества. Видимо в связи с этим особую актуальность для взрослых студентов приобретает «страх оказаться некомпетентным» в процессе взаимодействия с экзаменатором, а также наличие широкого социального контекста экзаменационной аттестации в виде оценок со стороны ближайшего социального окружения, которые способствуют росту тревожности взрослых оптантов. Многие опрошенные отмечали высокий уровень ответственности за результаты экзаменов, проецируя их на выполнение родительской функции, в том числе направленной на осуществление контроля над процессом обучения и успеваемостью собственных детей. В основном матери и отцы, получающие второе высшее образование, отмечали затруднения в предъявлении требований к детям школьного и студенческого возрастов при обнаружении низкого уровня собственной компетентности при прохождении процедуры аттестации.

Непосредственное обсуждение роли экзаменационной аттестации с представителями зрелого возраста позволяет раскрывать ситуации экзамена для них как: условия личностного роста, включающие критерии для коррекции самооценки и уровня притязаний; ситуации выявления и накопления определенных ресурсов для преодоления трудностей; некоторую модель, выступающую в роли своеобразного тренинга, многократное «прохождение» которого формирует опыт поведения в ситуациях оценивания.

Для подтверждения выявленных тенденций в отношении лиц, получающих высшее образование в зрелом возрасте, необходимо сопоставление результатов беседы с данными студентов более юного возраста. Таким образом, третья задача исследования направлена на выявление основных признаков ситуации экзаменационной аттестации в зависимости от возраста субъектов образования. Для получения необходимых сведений был проведен письменный опрос 150 студентов, из которых 60 человек относятся к периоду юности, 50 человек представляют раннюю зрелость и 40 человек относятся к периоду средней зрелости.

На основе высказываний опрашиваемых было выделено несколько групп, отражающих основные признаки экзаменационной аттестации. По мнению студентов, наиболее яркой чертой экзамена выступает его стрессовый характер, появляющийся через тревожность, напряженность, беспокойство, волнение, страх (65 % опрошенных). Следующий признак аттестации обусловлен ее содержанием и раскрывается как оценка личностных, учебно-профессиональных качеств экзаменуемых (31,2 % опрошенных). Часть опрошенных указывала на особенности собственного поведения в ситуации экзамена, направленного на достижение, активность, мобилизацию, преодоление источника стресса (21,3 % опрошенных). Сочетание неожиданности и ожидаемости действия стрессора, наличие некоторой неопределенности и недостаточность контролируемости ситуации экзамена отмечалась в 18,8 % случаев. Влияние результатов экзамена на самооценку и уровень притязаний упоминалось в ответах 11,6 % опрошенных студентов.

Однако выявленные особенности на выборке в целом имеют неидентичную степень значимости для представителей разных возрастных групп. В частности негативная эмоциональная окраска ситуации экзамена наиболее ярко представлена в ответах юношей и девушек (71,6 % опрошенных) и молодых людей (76 % опрошенных), что значительно превышает количество взрослых, указавших на уровень стрессогенности ситуации в качестве основного признака – 47,5 % опрошенных (соответственно  $\varphi^*_{эмп.}=2,484$  и  $2,853$  при  $\rho \leq 0,01$ ). Таким образом, оптанты зрелого возраста в силу более богатого жизненного опыта, в том числе и эмоционального, склонны воспринимать и относиться к ситуации аттестации значительно спокойнее по сравнению с лицами более молодого возраста, проявляя тем самым большую стрессоустойчивость. При этом часть этих студентов (35 % опрошенных) оценивают экзамен как своеобразный вызов, что, в свою очередь, запускает соответствующие формы совладания, мобилизующие доступные субъекту ресурсы. То есть представителям средней зрелости свойственно преобладание активных форм поведения под воздействием экзаменационного стресса, что менее типично для представителей периода юности (15%,  $\varphi^*_{эмп.}=2,21$  при  $\rho \leq 0,01$ ) и ранней зрелости (14%,  $\varphi^*_{эмп.}=2,44$  при  $\rho \leq 0,00$ ).

Еще одной отличительной чертой взрослых респондентов выступило обращение к динамике самооценки и уровня притязаний в ситуации экзаменационной аттестации (22,5 % опрошенных): данный признак менее свойственен при описании экзамена, как юношам (8,3%,  $\varphi^*_{эмп.}=1,979$   $\rho \leq 0,02$ ), так и молодым людям (4%,  $\varphi^*_{эмп.}=2,75$  при  $\rho \leq 0,01$ ).

Таким образом, с одной стороны, с возрастом степень стрессогенности ситуации экзамена снижается, с другой – повышается уровень личностной значимости ситуации и осознанного отношения к ней. Несмотря на то, что взрослые студенты чаще обнаруживают в экзаменационной ситуации особую угрозу для самоуважения и реализации притязаний, исключение данной формы контроля из жизнедеятельности студента считается ими неправомерным, поскольку экзамен выступает «удобной», многократно воспроизводимой моделью, позволяющей вырабатывать оптимальные формы поведения в ситуациях оценивания.

Возвращаясь к изначальной идее нашего исследования, заключающейся в проверке гипотезы о том, что богатый жизненный опыт должен нивелировать или, по крайней мере, снижать уровень стрессогенности экзаменационной аттестации в зрелости, следует отметить ее частичное подтверждение. Для лиц зрелого возраста экзамен по-прежнему выступает в качестве мощного стрессора, сопоставимого по силе эмоционального напряжения с такими ситуациями, как выступление на публике и прохождение процедуры аттестации на рабочем месте. Эмпирическим подтверждением стресса является преобладающий у взрослых людей высокий уровень ситуативной (экзаменационной) тревожности и представленность целого спектра причин (факторов), его обуславливающих. Несмотря на это, взрослые опитанты все же проявляют большую степень толерантности к стрессовому воздействию экзамена, по сравнению с лицами молодого возраста, обнаруживая одновременно иную природу эмоциональных переживаний. Особое беспокойство студентов зрелого возраста в ситуации экзамена обусловлено:

– диссонансом между стремлением к качественной подготовке при необходимости осуществлять одновременно другие, не менее важные, виды деятельности;

– отношением к оценке как к индикатору социальной успешности при выраженной мотивации достижения;

– неготовностью и нежеланием негативной динамики самооценки и уровня притязаний личности благодаря ситуации экзаменационной аттестации.

– включением аттестационной процедуры и ее результатов в широкий социальный контекст, выходящий за рамки непосредственного учебного взаимодействия;

– ответственностью перед ближайшим социальным окружением и самим собой в качестве сознательного субъекта учебной деятельности.

В свою очередь повышение субъективной и социальной значимости ситуации аттестации в процесс обучения, а также наличие стратегического опыта поведения в подобных ситуациях у взрослых людей, определяет приоритетность активных форм совладания с возникающими экзаменационными трудностями при отвержении избегающих реакций, допускаемых студентами более юного возраста.

Таким образом, возрастная специфика отношения к экзаменационной аттестации действительно существует и имеет неоднозначность проявлений. В целом, повышение сознательности и осознанности процесса обучения с возрастом становится источником серьезных внутренних изменений, не только мотивационных, но и эмоциональных.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **МОДАЛЬНОСТИ ОТНОШЕНИЯ К КОМПЕТЕНЦИЯМ КАК ПОКАЗАТЕЛИ СУБЪЕКТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

А.С. Мельничук, г. Москва

## **THE MODALITY OF RELATION TO THE COMPETENCES AS INDICATORS OF SUBJECTIVE STRATEGY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

A.S.Melnichuk, Moscow

Важным требованием к современному профессионалу является владение разнообразными компетенциями. Одновременно императивом становится не только наличие определенных знаний, умений, навыков и личностных качеств, но также их постоянное совершенствование. При этом особенности профессионального становления и личностные качества в сочетании со спецификой



сферы труда и конкретной организации формируют весьма дифференцированные субъективные стратегии саморазвития. Ключевым компонентом стратегии являются представления о том, какие именно компетенции, каким образом, в какой последовательности следует «улучшать».

Одним из продуктивных способов анализа субъективной стратегии развития является использование модальностей «могу», «хочу», «надо». При изучении отношения человека к развитию тех или иных компетенций часто используется их следующая смысловая трактовка:

- «могу» – отражает интегральную самооценку владения соответствующими знаниями, умениями и навыками и развитость личностно-профессиональных качеств;
- «хочу» – характеризует стремление человека совершенствоваться по данному направлению, опирающееся на личностные интересы и склонности;
- «надо» – оценивается субъективная значимость компетенции для выполняемой деятельности.

По нашему мнению, в целях более полного выявления позиции человека в отношении своего профессионального совершенствования продуктивно рассмотреть каждую из модальностей более дифференцированно.

Модальность «могу» следует применять не только к степени сформированности компетенции (что весьма важно для понимания субъективной трактовки исходной точки развития), но также к самому процессу совершенствования (в значении «могу развить компетенцию»). При этом имеет смысл говорить о двух сторонах такой «процессуальной» оценки. Это:

- представления человека о своих личностных качествах, значимых для повышения профессионального уровня по определенному направлению («способность развить компетенцию в принципе»);
- представления о внешних ресурсах и обстоятельствах развития, позволяющих или не позволяющих реализовать соответствующие интенции («наличие условий для развития»).

Данные аспекты модальности «могу» играют весьма важную роль в выстраивании траектории развития или принятии решения вообще отказаться от него. Как показали наши исследования, взрослый человек, проходящий подготовку в системе дополнительного профессионального образования, сталкивается с проблемой продуктивного сочетания профессиональной и учебной деятельности. При этом возможные трудности в обучении могут приписываться как внешним факторам (недостаток времени на посещение занятий и подготовку к ним вследствие загруженности на работе), так и внутренним (уровень владения навыками самоорганизации и эффективной обработки информации или же существенное отличие базового образования от предполагаемого направления развития). При этом отмеченные аспекты стратегии («прогностический» и «ресурсный») тесно связаны с мотивационно-смысловым блоком. По нашим данным, чем более значимым является развитие для человека, тем в большей степени он делает акцент на «внутренние» факторы, т. е. те, которыми он в принципе может управлять.

По сути дела, речь идет о параметрах, отражающих субъективную вероятность успешности развития. Соответственно, выделяются четыре возможных варианта субъективной оценки ситуации своего развития:

- 1) для развития есть способности и возможности;
- 2) для развития есть способности, но нет возможностей;
- 3) для развития есть возможности, но человек считает себя неспособным его реализовать;
- 4) для развития нет ни способностей, ни возможностей.

Каждый из этих вариантов оценки задает логику активности субъекта, например:

- стремление реализовать желаемые цели (ситуация №1);
- поиск возможностей для достижения желаемого (вариант № 2);
- отказ от попыток развития (вариант №4).

Восприятие ситуации развития сама по себе может повлиять на предпочтение одной из стратегий – «устранения недостатков» или «совершенствования достоинств». Так, даже при наличии недостаточно развитой и профессионально важной компетенции, субъект может отказаться от «доведения» ее до приемлемого уровня. Причиной этого может стать ощущение чрезмерной сложности или цены развития «слабых сторон» из-за убежденности в отсутствии способностей или наличия мешающих условий. В данном случае мы имеем дело, если использовать подход В.Г. Асеева, с противоречием между содержательной и динамической сторонами мотивации.

Вероятность и формы воплощения тех или иных действий будут определяться представлениями личности о своем профессиональном уровне, интересом к развитию и его субъективной необходимости (т.е. оценками по рассмотренным выше «базовым» смыслам модальностей). Так, даже имея все возможные ресурсы, субъект может не иметь желания совершенствоваться в силу низкой значимости направления или субъективной достаточности своего профессионализма

От специфики видения субъектом ситуации развития также зависит направленность психолого-акмеологической работы с ним (например, в ситуации № 3 – содействие в формировании адекватной самооценки своих личностных ресурсов, а в ситуации № 2 – помощь в создании элементов среды, экологичных для задач развития). В ситуации № 4 актуальным может стать определение того, что именно является "первичным" в оценках – неверие в себя или же восприятие внешних условий.

При рассмотрении модальности «надо» также возможны уточнения, позволяющие более полно учесть нюансы реальных ситуаций. Так, необходимость компетенции для деятельности может существовать, как минимум в двух контекстах:

- для выполнения собственно должностных обязанностей;
- для решения задач, непосредственно не связанных с решением конкретных должностных задач, однако реализуемых в профессиональном контексте (например, для обеспечения карьеры или стабильности положения, возможности перехода на иную должность и т.д.).

Во втором случае происходит определенное «пересечение» модальностей «надо» и «хочу» (имеет место не только функциональная востребованность, но и личностная значимость совершенствования, а развитие «ради работы» оказывается в чем-то развитием «для себя»).

При детальном анализе необходимости компетенции для деятельности в рамках модальности «надо» иногда целесообразно выделять два частных показателя:

- признание нужности конкретной компетенции для деятельности вообще («нужно в принципе»);
- потребность в определенном уровне развития компетенции («необходимо владеть так-то»).

Кроме того, особенности личностно-профессионального развития в условиях организации делают целесообразным более четкое разделение видов «нужности» компетенции:

- необходимости «по своему мнению» (субъективное «надо»);
- необходимости, «заданной извне», со стороны социума или группы (объективное «надо»).

В ряде случаев эти аспекты сильно сближаются (например, при интериоризации и личностном принятии организационных и профессионально-квалификационных требований). Однако такое «слияние» вовсе не обязательно, что существенно сказывается на восприятии предлагаемых сотруднику программ развития. Так, формально сотрудник совершенствует свои профессиональные навыки для обеспечения эффективности работы, реальным смыслом развития оказывается стремление избежать увольнения.

При этом следует учитывать неоднозначное сочетание субъективной значимости тех или иных компетенций с объективным «надо» (отражающим внешние требования к сотруднику со стороны организации, общества в целом). Как отмечает К.А. Абульханова, «личность строит собственную систему деятельности, в которую включены социальные и профессиональные требования, но мера и способ сопряжения своих внутренних движущих сил и средств и внешних требований проявляется в собственном структурировании ее определенным образом по своим параметрам».

Расхождение между представлениями сотрудника и внешне заданной моделью профессионала (как основы оценке компетентности) может быть вызвано рядом причин:

- нечеткостью «писанных» требований или их несоответствием реальному содержанию и условиям деятельности субъекта труда;
- различным «принятием» деятельности в целом и ей отдельных аспектов;
- наличием у человека собственных способов и приемов решения профессиональных задач, обеспечивающих внешнюю результативность и субъективную комфортность.

Соответственно сотрудник может считать какую-либо компетентность значимой для деятельности, в то время как с точки зрения «эталона» она не является обязательной. Возможен и

противоположный случай, когда «предписанная» компетентность будет рассматриваться как «лишняя». Здесь мы снова сталкиваемся с феноменом «пересечения модальностей». От значимости компетенции («надо») зависит самооценка владения ею («могу»). В случае субъективной «ненужности» компетенции личностно приемлемый уровень ее сформированности знаний часто оказывается весьма невысоким.

Таким образом, использование модальностного подхода в процессе изучения отношения субъектов деятельности к своим профессиональным компетенциям является весьма полезным для выявления специфики видения человеком направлений своего развития и оценки степени готовности к саморазвитию. В качестве методического приема может выступать шкалирование спектра компетенций. При этом для получения адекватной информации важно отразить в инструментарии все смысловые «измерения» восприятия компетенций. В качестве ориентировочного списка могут выступать субъективные оценки:

- актуальности сформированности компетенции (субъективный уровень проблемности);
- желательного уровня владения компетенцией (субъективной достаточности);
- возможности усовершенствовать компетенцию (за счет личностных или внешних ресурсов);
- значимости компетенции для реализации должностных и личностно значимых задач;
- внутренней или внешней мотивации развития компетенции;
- целевых ориентиров использования результатов развития (для деятельности и «для себя»).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

О.М. Мишагина, г. Шуя

## **ACMEOLOGICAL FACTORS OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-PEDAGOGY STUDENTS**

O.M.Mishagina, Shuya

Акмеологический подход рассматривает процесс обучения в вузе как период, закладывающий основы продуктивного саморазвития личности в последующей профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина). Основными причинами, имеющими характер движущих сил и обуславливающими достижение высокого профессионализма деятельности и личности, выступают акмеологические факторы.

Н.В. Кузьмина все факторы, содействующие достижению искомого результата, объединяет в три группы: 1) объективные, связанные с реальной системой и последовательностью действий педагогов, направленных на достижение искомого результата; 2) субъективные, связанные с субъективными предпосылками меры успешности профессиональной деятельности; к ним относятся: мотивы, направленность, способности, компетентность, умелость, удовлетворенность, творчество; мера их проявления объясняет субъективные причины, содействующие достижению вершин профессионализма или препятствующие этому процессу; 3) объективно-субъективные, связанные с организацией образовательной или профессиональной среды, профессионализмом преподавателей, руководителей, качеством управления системой образования.

Наиболее значимыми акмеологическими факторами, обеспечивающими развитие предпосылок будущего профессионализма и творчества у студентов, являются следующие: восприятие студентами образовательного процесса в вузе как периода профессионального и личностного саморазвития и самосовершенствования; воспитание у студентов ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Каждая профессия характеризуется общими с другими профессиями и специфическими, присущими только ей, ценностями. Особенности профессиональных ценностей обусловлены ролью и статусом профессии в жизни общества. Наличие ценностных ориентаций определяет смысл профессиональной деятельности

педагога, делает ее творческой, позволяют ставить более высокие цели, стремиться к профессиональному росту, саморазвитию. В деятельности данного специалиста профессионально значимые качества проявляются на личном уровне, полученные в ходе обучения знания, умения переходят на уровень ценностей.

Анализируя результаты исследований, проведенных в рамках государственного контракта, нами были выявлены факторы, способствующие саморазвитию и самореализации выпускника вуза, а следовательно, готовому к продуктивной самостоятельной деятельности и профессиональному творчеству:

- объективные (социально-экономические изменения в обществе, которые требуют компетентного и творческого специалиста, материально-техническая база образовательного учреждения и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса);
- объектно-субъективные (профессионализм преподавателей вуза, владеющих акмеологическими технологиями; гетерогенную акмесреду с ситуациями выбора для творческой самореализации студентов; сетевое взаимодействие образовательных и социальных учреждений);
- субъективные (собственная активность и творческая инициативность в создании авторской системы деятельности и собственных проектов; правильный выбор ценностных ориентаций, актуальных для личностного и профессионального роста; стремления к самосовершенствованию, самообразованию; направленность личности; саморефлексия хода и результатов труда; образованность, способности; саморегуляция).

Можно с уверенностью говорить о том, что обучение студентов в вузе во многом зависит от субъективных факторов: активности самой личности, ее мотивации, установок, ценностей, знаний, умений, способности обобщать и трансформировать собственный опыт, потребности в саморазвитии и т.д. Однако, с другой стороны, в вузе необходимо создавать условия, обеспечивающие продуктивность развития личности на всех этапах профессионального становления.

Одним из условий, на наш взгляд, является создание гетерогенной акмесреды с ситуациями выбора для творческой самореализации и саморазвития личности студента.

Акмесреда в образовательном пространстве вуза, на наш взгляд, представляет собой развивающее образовательное пространство вуза, его социума с ситуациями выбора для пробы своих сил и творческой самореализации будущих работников образования. Акмесреда предполагает в деятельности педагогов и студентов установку на успех, высокие результаты, творческий поиск, престиж качества работы и учебы. Акмесреда создается за счет многообразия направлений подготовки и специальностей, образовательных программ, курсов по выбору, факультативов, видов деятельности по интересам для формирования профессиональных и прикладных умений (кружки, социальные практики волонтерской направленности и т.д.), для научно-исследовательской работы, для профессионального и неформального общения.

Так, в содержание профессионального образования, выстроенного на модульной основе, входят интегрированные науки междисциплинарного характера: этнология, антропология, социальная педагогика, акмеология. Это создает условия для усиления процессов интеграции, усиливающих качество образования и конкурентоспособность специалиста.

В Шуйском государственном педагогическом университете в рамках национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта и вариативной части федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования введены акмеологические дисциплины по выбору студентов: «Основы акмеологии», «Креативная акмеология», «Акмеологические основы коррекционно-развивающего обучения», «Акмеологические основы педагогического искусства, мастерства и творчества».

Средством усовершенствования процесса подготовки студентов является овладение ими акмеологической теорией, которая позволяет формировать у студентов системные знания и комплексные умения в профессиональной деятельности. Овладение студентами акмеологической теорией реализуется через акмеологические технологии. Акмеологические технологии – это целенаправленная логически выстроенная система взаимодействия со студентами, которая позволяет прогнозировать качественный результат, выбирать стратегии, изначально ориентирующие на качество образовательных задач и закладывающих предпосылки дальнейшего мастерства обучаемых.

Организация научно-исследовательской работы студентов, участие их в индивидуальных и групповых научных исследованиях также является важным условием для творческой самореализации студентов. Включаясь в исследование, студенты младших курсов быстро

преодолевают неуверенность и застенчивость, замещая психодинамические барьеры и негативные стереотипы на положительные психические новообразования.

Важная роль в организации процесса обучения в вузе отводится акмеологическому сопровождению образовательного процесса. Он обеспечивает преподавателям и студентам формирование установок на личностное совершенствование; стремление к самопознанию; потребность в анализе собственных личностных качеств, потенциалов и качества других людей; ответственность за процесс и результаты профессиональной деятельности. В систему задач акмеологического сопровождения должны входить разработки индивидуальных акмеограмм, обеспечивающих преподавателю и студенту видение вектора и способов достижения профессионального акме.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ОБРАЗА – Я РУКОВОДИТЕЛЕЙ ТОРГОВОЙ СФЕРЫ

Л.И. Морозова, г. Москва

### GENDER DIFFERENCES WAY - I'M LEADERS TRADE AREAS

L.I. Morozova, Moscow

Управленческая деятельность – неотъемлемый и наиболее важный компонент функционирования социальных организаций. Управление как особая разновидность профессионального труда возникло и развивалось вместе с эволюцией организаций, постепенно выделяясь в самостоятельный вид деятельности. Управление как социальное явление и как сфера человеческой практики возникло задолго до того, как оно стало предметом специальных научных исследований.

Одно из таких исследований – гендерные стереотипы в современной России при рассмотрении возможности занятия женщинами лидирующих позиций в управлении предприятием, – при этом установки достаточно выраженные, однако условия рынка привели к их смягчению. В связи с этим, число женщин, занимающих лидирующие позиции в фирмах, за последние 5 лет увеличивается. В настоящее время было бы интересно исследовать, чем различаются современное управление по гендерному признаку. Существуют определенные стереотипы, но, несмотря на это женщины стремятся сделать карьеру и занять руководящие места в компаниях.

Целью нашего исследования было выявить гендерные особенности образа «Я» руководителей в торговой сфере. В качестве гипотезы рассматривалось следующее: образ Я-реальный и Я-идеальный имеет различия у мужчин и женщин. Мужчины-руководители более независимые и необщительные, у которых присутствует тенденция к избеганию борьбы. Женщины-руководители более зависимы и общительные, с тенденцией готовности к борьбе.

В задачи исследования входило исследование личностного фактора влияния успешности руководителя; признаков андрогинности, фемининности, маскулинности в экспериментальной выборки.

Многогранный характер управленческой деятельности накладывает своеобразный отпечаток и на личностные характеристики. На основе управленческой деятельности руководителя можно выделить следующие профессионально важные качества: организаторские качества, характеризующиеся умением подбирать, расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль.

Наиболее важными являются:

- психологическая избирательность – способность адекватно, без искажения отражать психологию организации;
- критичность и самокритичность – способность видеть недостатки в поступках и действиях других людей и своих поступках;
- психологический контакт – способность устанавливать меру воздействия, влияния на других людей;

- требовательность – способность предъявлять адекватные требования в зависимости от особенностей ситуации;
- склонность к организаторской деятельности, т.е. потребность в ее выполнении; способность заряжать своей энергией других людей, активизировать их.

Среди других организаторских качеств следует отметить такие, как:

- целеустремленность (умение поставить четкую и ясную и стремиться к ее достижению);
- гибкость (способность реально оценивать обстоятельства, адаптироваться к ним, не меняя, при этом принципиальных позиций);
- работоспособность (способность длительно выполнять работу с высокой эффективностью);
- настойчивость (волевое свойство личности, проявляющееся в упорном стремлении достичь сознательно поставленной цели);
- самостоятельность (способность осуществлять деятельность, опираясь на собственные возможности без чужой помощи);
- дисциплинированность (подчинение установленному порядку, умение налаживать и поддерживать дисциплину в коллективе);
- инициативность (умение действовать энергично, способность выдвигать идеи и намечать пути их воплощения).

Существенное значение имеют для деятельности руководителя коммуникативные качества и мотивационно-волевые.

Переживание наличия своего «Я» является результатом длительного процесса развития личности, который начинается в младенческом возрасте («открытие Я») и завершается в юношеском возрасте, когда формируется система социально-нравственных самооценок и самосознание. Поведение человека всегда, так или иначе, сочетается с его представлениями о себе (Образ «Я», Я-концепция) и с тем, каким он хотел бы быть. Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности или, как еще говорят психологи, Я-концепция - это «теория самого себя».

Так, А.В. Петровский выделяет 3 компонента «Образа Я»:

а) когнитивный – представления о своих способностях, внешности, социальной значимости и т.д.;

б) эмоционально-оценочный – самоуважение, самокритичность, себялюбие, самоуничтожение, стремление повысить самооценку;

в) поведенческий (волевой) – стремление быть понятым, завоевать симпатии, уважение товарищей и учителей, повысить свой статус, или же желание остаться незамеченным, уклониться от оценки и критики, скрыть свои недостатки и т.д.

В самом общем виде в психологии принято выделять две формы Я-концепции – реальную и идеальную. Однако возможны и более частные ее виды, например, профессиональная Я-концепция личности или Я-профессиональное. В свою очередь, профессиональная Я-концепция личности также может быть реальной и идеальной.

Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов – самооценки личности. Сам процесс оценивания имеет разные функции. С одной стороны, самооценка – это когнитивный (познавательный) процесс для успешной деятельности индивид заинтересован в объективном знании себя и своих качеств. С другой стороны, самооценка часто служит средством психологической защиты: желание иметь положительный образ «Я» нередко побуждает индивида преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. Соотношение этих двух функций и их возрастная динамика, отмечает И.С. Кон, до сих пор не совсем ясна.

Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Хотя конечно следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе социализации, в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

А.А. Деркач и Н.В. Кузьмина, раскрывая понятие о профессионализме личности и определяя профессионально важные качества личности как «проявление психологических особенностей личности, необходимых для усвоения специальных знаний, способностей и навыков, а также для достижения общественно приемлемой эффективности в профессиональном труде», считают, что таковые качества включают в себя «следующие свойства: интеллектуальные (мышление), нравственные (поведение), эмоциональные (чувства), волевые (способность к самоуправлению), организаторские (механизм деятельности)».

Л.А. Ясюкова выделяет также три этапа, в ходе которых формируются различные по своему характеру профессиональные способности личности:

первый этап – формирование задатков, когда непосредственная работа специалиста содержит определенные элементы будущей деятельности и способствует формированию общих, соответствующих ей поведенческих установок;

второй этап – формирование пассивно-исполнительских способностей в процессе обучения профессии и при непосредственном освоении ее основ;

третий этап – формирование активно-деятельностных способностей при определении самим работником целей, программы деятельности и методов ее реализации.

Чтобы успешно выполнять управление предприятием, руководители должны иметь специальные знания и обладать способностью использовать их в повседневной работе по управлению предприятием. Требования к их профессиональной компетенции можно условно разделить на две группы. Первую составляют знания и умения выполнять профессиональную работу в управлении. Они включают: умение обосновывать и принимать решения в ситуациях, для которых характерны высокая динамичность и неопределенность; информированность по вопросам развития отрасли, в которой работает предприятие: состояние исследований и др. Вторая группа требований связана со способностью руководителей работать с людьми и управлять самими собой.

Исследование проводилось в феврале – марте 2010 года, в эксперименте приняли участие руководители коммерческой организации (50 % женщин и 50 % мужчин), имеющие высшее образование.

Результаты, полученные с помощью методики Стефансона, показали, что у женщин-руководителей при исследовании психологических особенностей ярко выражены такие тенденции как: общительность и принятие борьбы, и одновременно более склонны к зависимости. В то время как наиболее характерными тенденциями для мужчин-руководителей являются независимость и необщительность, а также тенденцию к избеганию борьбы.

Результаты, полученные с помощью методики С. Бэм таковы: как и ожидалось, у мужчин руководителей в большей степени присутствуют признаки маскулинности, у женщин фемининности. Однако по общему индексу и у руководителей-мужчин, и у руководителей-женщин эти признаки не являются ярко выраженными, что бы говорить о стремлении к андрогинности, т.е. человека, который не подходит ни под определение маскулинной, ни фемининной гендерной роли, сформировавшейся в том обществе, где он находится.

В результате исследования с помощью методики Ч. Осгуда сначала были составлены предварительные данные: наибольшее семантическое расстояние отмечается между представлениями руководителей женского пола о Я-идеальной, Я-идеальной в общении с подчиненными; наименьшее – между представлениями руководителей женского пола о Я-реальной в общении с равными по статусу и Я-реальной в общении с подчиненными. У руководителей мужского пола наибольшее семантическое расстояние отмечается между представлениями об образе Я-идеальный и Я-идеальный в общении с людьми равными по статусу, наименьшее между представлениями о Я-реальном и Я-реальном при общении с подчиненными. Также у женщин ярко выражено различие в представлениях о Я-идеальной и Я-идеальной в общении с сотрудниками. У мужчин руководителей практически отсутствуют отличия во всех трех группах. Однако у мужчин-руководителей по сравнению с женщинами-руководителями наблюдается заниженное представление о себе реальном и завышенное о себе идеальном. Из результатов проведенных методик можно заключить, что существуют определенные различия между руководителями женского мужского пола.

У женщин-руководителей ярко выражены такие тенденции психологических особенностей, как: общительность и принятие борьбы. Наиболее характерными тенденциями для мужчин руководителей являются независимость и необщительность. В то же время женщины руководители больше склонны к зависимости, а мужчины обнаруживается тенденция к избеганию

борьбы. Целью настоящего исследования было выявить особенности образа «Я» руководителей по гендерному признаку.

Для достижения поставленной цели мы провели теоретическое и экспериментально-психологическое исследование. В теоретическом обзоре, составленном по результатам анализа специальной психологической и социологической литературы, раскрыты понятие «руководитель» в системе социальных и производственных отношений, управляющая роль руководителя, личностные факторы, оказывающие влияние на успешность руководителя; а также освещена концепция образа «Я» в отечественной психологической литературе, показано место образа «Я» в структуре личности и его значение для профессионально значимых качеств руководителя.

По результатам экспериментально-психологического исследования, направленного на выявление особенностей образа «Я» мы получили подтверждение выдвинутой нами гипотезы: действительно, наблюдаются некоторые различия в образе «Я» руководителей по гендерному признаку. Основными отличительными чертами у женщин руководителей являются: общительность и принятие борьбы, преобладающие признаки фемининности, ярко выраженное различие в представлениях о себе идеальном и о себе идеальном в общении с сотрудниками. Основные отличительные черты у мужчин руководителей: независимость и необщительность, тенденция к избеганию борьбы, в большей степени присутствуют признаки маскулинности, заниженное представление о себе реальном и завышенное о себе идеальном.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ВРЕДНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ТРАНЗАЦИИ**

Л.И. Найденова, Н.М. Григорашенко-Алиева, г. Сочи

## **SPECIFICITY OF YOUTH HARMFUL ADDICTION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY TRANSACTIONS**

L.I. Naydenova, N.M. Grigorashenko-Alieva, Sochi

Современное российское общество характеризуется модернизацией и реорганизацией экономической и социально-политической сфер жизни, усложнением стратификационной системы. Следствием трансформационных процессов в обществе являются изменения институциональной структуры, когда происходят преобразования в социальной структуре общества, его культуре, подвергаются изменениям институциональные системы, в том числе и система ценностей и моделей социального поведения. По мнению Т.А. Фоминой (2007), для современного российского общества характерны не только сугубо специфические тенденции, но всеобщие мировые, среди которых: глобализация мирового пространства; интеграция и дезинтеграция в экономической, политической, образовательной и других общественных сфер. Изменения, происходящие в современном российском обществе, привели к разрушению доминировавшей системы социальной регуляции и соответствующих матриц социального поведения; увеличению роли СМИ, распаду социальной системы в целом и развитием многообразных жизненных стилей и форм; маргинализации большей части населения, что оказало влияние на подрастающее поколение. Период с 11 до 30 лет характерен для творческого, философского и художественно-литературного осмысления жизни, поиска себя, это время бурных переживаний, период выяснения отношений и выстраивания иерархий с собой, семьей, школой, обществом; период осознания новых ценностей и идей, профессиональный выбор, создание семьи, построение карьеры. Молодежь проявляет высокую готовность включенности в социальные отношения с целью изменения социально-экономической и нравственной ситуации к лучшему, с одной стороны, и, с другой, у молодежи формируется чувство бессилия к этим изменениям, отрицательные установки, обесценивания правил и регламентаций социальной среды. Это находит отражение в их поведении, мышлении, отношениях, т.е. во всей их жизнедеятельности, нередко проявляется в форме протеста сначала против родителей и их советов, а затем и против всего общества. Они сильнее переживают отрицательные эмоциональные неудачи (неуспешность), чем



получение отрицательного опыта. Ссылаясь на статью Н.А. Дьяконовой, В.В. Юртайкина «Авторитарная личность в России и США: ценностные ориентации и локус контроля» (Вопросы психологии, 2000, № 4, с. 51-60.), В.Б. Звоновский и М.Г. Мацкевич утверждают, что уже Роттер, а затем и его последователи показали, что развитие личности существенным образом зависит от культурной среды, в которой проходила социализация индивида. Об этом говорит и Д.И. Фельдштейн (1995). Он рассматривает вопрос с двух позиций: «Я для мира» и «мир для меня». Появившись на свет, ребенок вступает в особые отношения с окружающей его средой. Среда для ребенка – это фактор жизнеобеспечения, его условия жизни, основной источник личностного и профессионального развития, которая оказывает значимое влияние на усиление или торможения внутренних процессов. Как отмечал Л.С. Выготский, в развитии ребенка это то, что должно получиться в конце развития, а в результате развития, уже дано в среде с самого начала. При этом важна и собственная «внутренняя позиция» ребенка, подростка, молодого человека, т.е. то, как он сам относится к своему положению, какое значение имеет для него окружающая действительность и как он переживает ее требования к себе лично (Л.С. Божович) на всей протяженности жизни. Необходимо помнить, что взрослеющий подросток «не пассивно приспосабливается к окружающему миру предметов и явлений, созданному предшествующими поколениями людей, а активно овладевает их достижениями в процессе взросления и многоплановой деятельности, всегда опосредованной отношениями младшего и старшего. Развитие начинается с ситуации, которую А. Валлон описывал как ситуацию симбиоза ребенка и взрослого, а Л.С. Выготский называл «пра-мы», где взрослый выступает в социальной позиции носителя человеческой культуры и способов ее освоения, стимулируя становление социальной активности растущего человека. Именно эта активность является определяющей характеристикой развивающейся личности, позволяя ей выходить за пределы накопленного опыта, сформированных качеств. Процесс становления личности, возникновения и роста этого особого системного качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, «делаясь» личностью, развиваясь как личность. И хотя нормы этого развития заданы обществом, что обуславливает характер формирования социальных связей, отношений и социальной позиции личности, важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, самоосуществлению, создающая условия наряду с присвоением общественных норм и принципов для претворения задач преобразования – себя и окружающих» (Д.И. Фельдштейн, 1995).

Следует помнить, что, во-первых, поведенческие проблемы чрезвычайно широко распространены. Во-вторых, границы отклоняющегося поведения зачастую довольно трудно определить. В то же время современные подростки, находясь под воздействием непрерывно возрастающих требований действительности, интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий. Изменения в обществе приводят к изменению норм, а, следовательно, и видов поведенческих девиаций. Но сами нормы и отклонения от них являются неотъемлемой частью любой социальной системы (Звоновский В.Б., Мацкевич М.Г., 2009). Становление качественно иной социальной позиции «я и общество» связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Д.И. Фельдштейн говорит о важных возрастных периодах психического и личностного развития, опираясь на позицию «я в обществе», которая в его интерпретации уходит корнями в ориентацию младенца на социальные контакты, и наиболее формируется в дошкольном (с 3 до 6 лет) и подростковом (с 10 до 15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. На каждом этапе развития реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, в общественном признании – от осознания наличия своего «Я», своей «самости» до стремления к реальному выделению своего «я» в системе равноправных отношений с другими людьми. Так, молодежи присущи такие возрастные черты, как дух экспериментаторства, максимализма, сумасбродства. «Именно разрешение внутренних противоречий и приводит через скачок к новому этапу развития, переводя его на новый виток спирали, при взаимозависимости и неразрывной связи всех сторон развивающегося явления». Нередко молодежь становится источником социальных и культурных конфликтов, угрозой существующему и будущему социальному порядку, причиной криминализации общества, источником социальных болезней и моральных паник и т.п. Д. Кембэл, Э. Фромм рассматривают эту проблему через призму «конфликта поколений», анализируя ее как проблему старого и нового; П. Сорокин видит эту проблему через поведенческий акт (делание-неделание; воздержание-терпение; кара-награда); К.Г. Юнг выделяет

психотипы личности (интроверсия-экстраверсия) и типологию личности и др. Социокультурное и психологическое непринятие молодежи старшими, отторжение ее ценностей и идеалов, представление о молодежи как угрозе привычным нормам традиционно-патриархального мира «взрослых» и др. – это постоянный конфликт двух поколений. Межпоколенческий конфликт – это некая дисфункция социализации, результат слабой интеграции между обществом и возрастными группами. Возраст – это основная социальная и культурная характеристика социальных ролей, когда оказывают влияния детерминирующие факторы: первый фактор – социальная и экономическая неустойчивость российского общества на протяжении всего постсоветского периода. Согласно данным Госкомстата на 2000 г. в Российской Федерации молодежь (16 – 30 лет) составляла в численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума 21,2 %, а в своей возрастной группе доля бедных была 27,9 %, среди безработных молодежь в возрасте до 29 лет тогда же составила 37,7 %. В среднем по России эта цифра ежегодно увеличивается, в 2010 году к специалистам ГУ КК «Молодежный кадровый центр» и специалистам по трудоустройству в муниципальных образованиях Краснодарского края, с целью трудоустройства на постоянную и временную работу обратилось 29 770 молодых человек, (увеличилось на 152 человека по сравнению с 2009 г., а в 2005 г. обращений было 19 062). Содействие в трудоустройстве было оказано 20 629 молодым людям, т.е. 69 % обратившихся были трудоустроены (в 2009 г. – 66 %). Из них 1 464 человека трудоустроены на постоянную, 19 1655 человек – на временную работу. Основной процент молодежи, обратившихся для трудоустройства на временную работу – это несовершеннолетние граждане – 76% молодежи, как правило, это учащиеся; 22 % составляют молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет – это студенты; 1,8 % молодежь от 25 лет. Соискатели на постоянную работу 48,3 % – это молодежь от 18 до 24 лет, 26,7 % – от 25 до 29 лет, 8 % – от 30 лет и 17 % – несовершеннолетние, окончившие школу и не планирующие дальнейшее профессиональное обучение. Анализируя рынок труда Краснодарского края, можно сделать вывод о том, что по-разному востребованы мужчины и женщины на рабочие специальности и руководящие должности, т.е. предпочтение отдается мужскому населению. Проведение спортивных мероприятий в г. Сочи должны были бы решить вопрос о трудоустройстве молодежи, однако предпочтение отдается приезжим специалистам и лишь 20 % рабочих мест отводится местному населению, что не решает вопрос с экономическим благополучием молодежи. Молодежь, как возрастная страта, вовсе не является в индустриальном мире неким центральным интересом для экономики. Несмотря на некоторый экономический подъем, ситуация не меняется. Для большей части молодежи проблема физического выживания отодвигается на задний план потребности, реализуемые в формах молодежных субкультур. Напрашивается вывод, что безработица, как один из факторов, в России приводит к образованию молодежных субкультур и контркультур.

Второй фактор – особенности социальной мобильности в российском обществе (возможность получения элитного образования, укрывательство от службы в армии, желание быстрого обогащения, часто основанная на криминальном поведении, стало основой для социальных установок и ожиданий значительного количества молодежи).

Третий фактор – аномия в российском обществе, т.е. утеря тех нормативно-ценностных отношений, которые необходимы для поддержания социальной солидарности.

Принимаемые решения и формируемые мотивы приобретают у молодежи все большую социальную направленность. А социальное взросление имеет в этом плане свое течение, свой характер, свои уровни развития, интегрируя все другие достижения онтогенеза. При этом, разным возрастным этапам свойственны различия в уровне и степени развития самопознания, самореализации, творческой активности, социальной зрелости, в которых наиболее полно выражается становление личности.

Доктор искусствоведения Н.И. Утилова раскрывает негативное влияние телевидения (рекламы, шоу, сериалы и др.), которое воздействует на эмоционально-чувственную зону еще неокрепшей психики ребенка и молодежи, а также и на подкорку головного мозга. Ученый обращает внимание, что с появлением телевидения традиционные культуры стали вытесняться «культурой с элементами первобытного инстинкта», которая правящей элитой была взята на вооружение «для отвлечения зрителей от социальных и политических бунтов» и направлена на формирование «молодежной культуры». Крупномасштабная реклама алкоголя, в первую очередь пива, идет по стране повсеместно. Никотинизация всей страны последнее десятилетие резко усиливает темпы своего развития. Табакокурение, несмотря на соответствующий недавно принятый Закон об ограничении табака (ФЗ № 67 от 10.07.2001г.) широко распространено не

только среди мужчин, но и среди женщин детородного возраста, девушек. Табакокурение является обычным явлением как среди молодежи, так и среди подростков и даже детей. Сегодня эта проблема приобрела угрожающие масштабы. Обесценилась роль семьи как института государства. Многие родители перестали осознавать, что воспитание детей – это сложная и ответственная задача. Сами внутрисемейные приоритеты претерпели резкие изменения. Отсутствие в современной жизни альтернативы, позволяющей полноценно использовать досуг, а также другие факторы, затрагивающие структуру личности и проникающие в сознание части молодежи, привели к тому, что для них алкоголь, наркотики и токсикоманические вещества стали основным эквивалентом душевного комфорта в замен реальных жизненных достижений, своеобразным ключом в придуманную жизнь. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, потребление алкоголя свыше 8 литров на душу населения в год ведет к изменениям генофонда нации, так как детей с психическими и физическими отклонениями от нормы при таком положении рождается больше, чем здоровых. Исторические аспекты проблем наркотизации и алкоголизации молодежи нашей страны очень подробно рассмотрела Рудакова И.А. (2005) в своем труде «Девиантное поведение». Она пишет о возрастающей инвалидизации подрастающего поколения и ранней ее смертности в связи с происходящим в социальной среде, на телевидении, а также неграмотностью и халатностью врачей и родителей по отношению к молодому поколению. По статистическим данным Всемирной организации здравоохранения, за 1999 год в России число наркоманов перешло 7 % рубеж и составляет более 10 млн. человек... Получила распространение «семейная наркомания» и даже приобщение родителями малолетних детей. Подсчитано, что каждый наркоман вовлекает в наркозависимость от 10 до 50 человек в год... За 2000 год в каждом школьном классе 3-4 ученика – наркоманы. За последние 7 лет число школьников и студентов, употребляющих наркотики, возросло в 6-8 раз. За 1997 год в России более чем на 70 тысяч подростков заведены уголовные дела за распространение наркотиков. За 2000 год в органы Внутренних Дел доставлены свыше 15 тысяч несовершеннолетних, потребляющих наркотические средства. Но Аникин С.С. предупреждает, что «прочность и устойчивость наркогенных установок, сформированных в детском возрасте, затрудняют и делают практически невозможной их перестройку методами традиционной педагогики». Но, говоря его же словами, очень «хочется верить, что придет такое время, когда русские люди – россияне будут жить без опьяняющих веществ, сознательно выберут трезвый образ жизни и спроектируют для страны разумный путь развития. Но для этого взрослым следует не только сохраниться самим, но и оградить детей от наркотизма.

Напрашивается вывод, что социальное является главным содержанием развития человека, который только в обществе, в общественных связях присваивает и реализует социальную сущность человека. Другими словами, «личность человек не рождается, а становится. Рождается индивид, но при всей своей биологической определенности он является порождением социального мира и формируется в социальной среде» (Д.И. Фельдштейн, 1995). Об этом также говорят К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник, Б.Н. Тугайбаева, а именно «развитие же природного в человеке осуществляется не путем созревания, а в процессе функционирования, проявление в деятельности; природное изменяется в результате воздействия образа жизни». В каждом конкретном случае методология предупреждения наркотизма и других вредных привычек, а, значит и, девиации поведения в молодежной среде должна быть разработана с учетом реальных существующих местных условий, и, одновременно отвечать условиям универсальности — то конечной целью разработки подобной методологии является социальная технология профилактики наркотизма, приводящая к улучшению наркотической ситуации (в стране или конкретном регионе).

К СОДЕРЖАНИЮ

# ЛИЧНОСТЬ ПРИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ ПАТОЛОГИИ: САМООЦЕНКА ЗДОРОВЬЯ И СОСТОЯНИЕ АФФЕКТИВНОЙ СФЕРЫ

Е.Л. Николаев, Е.Ю. Лазарева, г. Чебоксары

## PERSONALITY AND CARDIOVASCULAR PATHOLOGY: HEALTH ESTIMATION AND AFFECTIVE STATUS

E.L. Nikolaev, E.Yu. Lazareva, Cheboksary

Личностные особенности играют важную роль в формировании внутренней картины болезни, определяющей отношение к здоровью, лечению, определяют успешность и прогноз проводимой терапии (Николаева О.В. с соавт., 2009; Устина Е.Ю., Николаев Е.Л., 2009). В данной работе представлены результаты клинико-психологического исследования 180 больных сердечно-сосудистыми заболеваниями, представляющих три клинические группы – больных ишемической болезнью сердца (ИБС), гипертонической болезнью (ГБ) и пороками сердца (ПС). Психодиагностическое исследование проводилось при помощи методик, нацеленных на получение детальной информации об индивидуально-личностных особенностях функционирования больных на физическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом и социальном уровнях. Полученные результаты помогают отчетливее представить как общую психологическую специфику, характеризующую больных сердечно-сосудистыми заболеваниями при сравнении со здоровыми, так и получить новую информацию о существенных психологических различиях между больными, страдающими ИБС, ГБ и ПС соответственно. Все это имеет существенное значение для целостного понимания внутренних механизмов развития заболевания и реагирования личности больного на болезнь в каждом конкретном случае. Это также важно для организации системы личностно-ориентированных терапевтических и профилактических мероприятий при сердечно-сосудистых заболеваниях.

Исследование психологических особенностей функционирования больных сердечно-сосудистыми заболеваниями на физическом уровне и их общей удовлетворенности своим физическим и психическим здоровьем проводилось при помощи опросника SF-12, который часто применяется для интегральной оценки качества жизни. Подсчитывались баллы по восьми шкалам опросника. В качестве показателей нормативной группы использовались результаты исследования здоровой популяции, близкой по поло-возрастному составу, приводимые Ю.В. Игнатьевым (2008).

Показатели самооценки своего физического и психического здоровья больных сердечно-сосудистыми заболеваниями и нормативной группы достоверно близки практически по всем параметрам: физическая активность (шкала PF); влияние физического состояния на выполнение будничной деятельности (шкала RP); интенсивность боли и ее влияние на повседневную деятельность (шкала BP); общее состояние здоровья (шкала GH); жизнеспособность (шкала VT); социальная активность (шкала SF); психическое здоровье (шкала MH). Единственным показателем, отличающим больных ССЗ от здоровых, является влияние эмоционального состояния на выполнение больными своей повседневной деятельности (шкала RE).

То есть можно сказать, что, в целом, общая оценка своего физического и психического здоровья при сердечно-сосудистых заболеваниях меняется незначительно. Больные склонны считать себя практически здоровыми и не находят в заболевании тех причин, которые бы значительно ограничивали их физическое или социальное функционирование. Воздействие болезни на их повседневное физическое состояние относится ими на счет эмоциональной составляющей функционирования (шкала RE), которая существенно мешает выполнению ими работы или любой другой повседневной деятельности, что у них достоверно выраженной, чем у здоровых ( $p < 0,005$ ).

Получить более полную картину об особенностях физического и психического функционирования больных с учетом их принадлежности к определенной клинической группе можно при межгрупповом сравнении показателей SF-12. Так, при помощи однофакторного дисперсионного анализа определены достоверные различия по уровню физической активности (шкала PF) между больными исследуемых клинических групп ( $F=3,779$ ;  $p=0,025$ ). Это свидетельствует, что больные ГБ приписывают себе самую высокую активность, отмечая, что в выполнении умеренных физических нагрузок они ограничены незначительно. Самые низкие показатели оценки собственной физической активности у больных ИБС, что отражает их

реальную оценку своих значительно сниженных возможностей, связанных с наличием соматического заболевания. Группа больных ПС по самооценке своей физической активности находится в промежуточном положении между больными ГБ и ИБС.

Аналогичная ситуация между клиническими группами определяется и при оценке больными собственного психического здоровья (шкала МН). Больные ГБ также достоверно чаще чувствуют себя спокойными и умиротворенными, а также реже – упавшими духом и печальными ( $F=2,363$ ;  $p=0,097$ ). Последнее состояние более характерно для больных ИБС, что отражает их более низкие показатели по данной шкале. Больные ПС по самооценке психического здоровья также достоверно отличаются как от группы больных ГБ, так и от группы больных ИБС, занимая среднее между ними положение.

Полученные данные помогают получить представление о рангах значимости определенных проявлений качества жизни у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями в соответствии с тремя самыми высокими показателями шкал опросника SF-12. Так, для больных ИБС этим сферами в порядке убывания актуальности будут: психическое здоровье (МН), социальная активность (SF) и интенсивность боли (BP). При ГБ приоритеты несколько иные: психическое здоровье (МН), физическая активность (PF) и также интенсивность боли (BP). При ПС значимость сфер физического и психического функционирования распределяется также как у здоровых: социальная активность (SF), психическое здоровье (МН) и интенсивность боли (BP). Причем, два последних показателя при ПС значительно меньше, чем в норме. Соответственно, можно предположить, что описанные проявления качества жизни у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями представляют собой сферу максимальной значимости для личности. В каждой исследуемой группе они имеют свою клиническую специфику.

Эмоциональная сфера является одной из важнейших сторон психической деятельности человека. Более или менее стойкие ее нарушения могут отмечаться как в норме, так и при патологических состояниях, в том числе при соматических болезнях. Ниже приведены результаты изучения при помощи опросника «Запрет на выражение чувств» (В.К. Зарецкого) психологических особенностей выражения больными сердечно-сосудистыми заболеваниями базовых эмоций. Подсчитывались баллы по шести шкалам опросника и одной суммарной шкале. В качестве нормативных данных использовались результаты исследования Е.Ю. Лазаревой и Л.А. Шараповой (2009).

Как свидетельствуют полученные результаты, между здоровыми и больными сердечно-сосудистыми заболеваниями наблюдаются выраженные достоверные различия в суммарном запрете на выражение чувств ( $t= 5,133$ ;  $p=0,0001$ ), что характеризует больных как склонных к контролю над спонтанным выражением естественных эмоциональных реакций как позитивного, так и негативного спектра в различных жизненных ситуациях.

Максимальный запрет у больных определяется в отношении чувства гнева ( $t= 6,824$ ;  $p=0,0001$ ). Гнев является основной ингибируемой эмоцией во всех клинических группах больных. Достоверных различий в его сдерживании при различных нозологиях не отмечено ( $F=0,188$ ;  $p=0,889$ ). Затем идет запрет на положительное чувство радости ( $t= 4,224$ ;  $p=0,0001$ ) и чувство страха ( $t=3,044$ ;  $p=0,003$ ). Чуть меньше выражен у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями общий запрет на выражение эмоций ( $t= 2,637$ ;  $p=0,009$ ).

Наличие определенных аффективных изменений в психологической картине личности больных при сердечно-сосудистых заболеваниях подтверждается достоверными различиями в выраженности запрета на выражение базовых чувств в различных клинических группах ( $F=6,124$ ;  $p=0,003$ ), выявленного при помощи однофакторного дисперсионного анализа (рис. 4.2.1). Причем, по всем определенным различиям наблюдаются достоверные значения дисперсии, что свидетельствует об отсутствии сходства между больными различных клинических групп в реализации ими своих эмоциональных проявлений.

Стоит также отметить, что максимальная степень выраженности запретов наблюдается при ГБ, минимальная – при ПС, средняя – при ИБС. Тем не менее, во всех клинических группах эти показатели значительно выше нормативных.

Из эмоций во всех клинических группах максимальная степень запрета наблюдается в отношении гнева. Это проявляется сознательным сдерживанием больными своего раздражения в общении, убежденностью, что его проявления являются признаком плохого воспитания, а проявления гнева недопустимы из-за возможности получения ответной агрессии. Такие больные часто уверены в том, что выражать свой гнев и протест просто бессмысленно, а открытое

проявления раздражения непременно разрушает отношения между людьми. Данные убеждения с одинаковой частотой встречаются во всех трех клинических группах.

Максимально представленный при ГБ запрет на проявление печали ( $F=4,220$ ;  $p=0,016$ ) находит воплощение в представлениях больных о том, что плакать при людях – стыдно, жаловаться – значит ронять собственное достоинство. На тоскующих и жалующихся на свою судьбу людей они смотрят с осуждением как на слабых людей. Убеждены, что собственную душевную боль и тоску ни в коем случае нельзя показывать окружающим, так как уныние может отталкивать других людей.

Максимальная при ГБ и минимальная при ПС на фоне средне выраженных значений при ИБС ( $F=3,457$ ;  $p=0,034$ ) установка на сдерживание чувства страха характеризуется его восприятием как проявления личностной слабости. При этом в общении с окружающими такие больные стараются скрыть свою тревогу и неуверенность. Они опасаются обсуждать пугающие их переживания с другими, так ожидают после этого усиления страхов. Уверены, что жизненный успех вообще несовместим с тревогой, а тревожные люди никому неспособны внушить уважения.

В разной степени выражен ( $F=4,033$ ;  $p=0,019$ ), но не менее актуален для больных всех трех клинических групп запрет на выражение положительного чувства радости. Он может выражаться в собственном запрете на громкий смех по причине глубокой убежденности в неприличности такого действия или в ощущении неуместности бурного выражения радости в людных местах. Другие люди, способные много радоваться, воспринимаются ими как легкомысленные и недалекие. Всю свою жизнь они убеждены, что положительные эмоции притупляют бдительность, а открытое проявление радости является отчетливым признаком незрелости.

Общий запрет на выражение чувств очерчивает в разной степени выраженности ( $F=8,409$ ;  $p=0,0001$ ), но довольно устоявшееся негативное отношение больных всех трех клинических групп к открытым эмоциональным проявлениям. Такие установки основаны на представлениях о том, что проявления эмоций сами по себе затрудняют контакты с людьми. Взрослые люди, по их мнению, должны быть сдержаны в проявлении чувств, поскольку конструктивное решение различных проблем несовместимо с эмоциями. Эмоции не только вредят здоровью, но и разрушают любую деятельность – это является их искренним внутренним убеждением, которое они стараются реализовывать в течение жизни в любых ситуациях.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно констатировать, что в зависимости от клинической картины заболевания общая удовлетворенность обследованных своим физическим и психическим здоровьем может носить адекватный или менее адекватный, чем у здоровых, характер. Это может сказываться как на отношении больного к своему заболеванию, так и на его образе жизни и отношении к лечению. В то же время у всех больных отчетливо прослеживается различная степень взаимосвязи физического состояния с психоэмоциональными характеристиками личности.

Следует также подчеркнуть, что для всех больных сердечно-сосудистыми заболеваниями характерным состоянием аффективной сферы является подавление внешних эмоциональных проявлений как негативного, так и позитивного спектра. В большей степени это выражены при ГБ. Подобные модели реагирования отражают личностные особенности больных и тесно взаимосвязаны с их дисфункциональными представлениями о моделях расширенного эмоционального контроля как нормативных, характеризующих личностную зрелость и ориентированность на успех. Такие личностные переменные во многом соотносятся со стремлением личности предъявлять к себе очень высокие стандарты, нередко доходящим до компульсивного стремления к совершенству, что может стать предметом более углубленного изучения.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

Е.В.Никольская, г.Орехово-Зуево

### **OVERCOMING THE PROTECTIVE MECHANISM AS A FACTOR IN HUMAN SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION**

E. V. Nikolskaya, Orehovo-Zuevo

Начиная с раннего детства, и в течение всей жизни в психике человека возникают и развиваются механизмы, традиционно называемые «психологическая защита», «защитные механизмы психики», «защитные механизмы личности». Эти механизмы предохраняют осознание личностью различного рода отрицательных эмоциональных переживаний, способствуют сохранению психологического гомеостаза, стабильности, разрешению внутриличностных конфликтов и протекают на бессознательном и подсознательном психологических уровнях.

С помощью защитных механизмов личность бессознательно оберегает свою психику от травм, которые могут причинить ей реальные жизненные ситуации, грозящие разрушить Я-концепцию личности. Но вместе с тем эти механизмы мешают человеку осознавать свои заблуждения относительно собственных черт характера и мотивов поведения, что зачастую затрудняет эффективное разрешение личных проблем, т.е. мешает его саморазвитию и самореализации.

Анализ работ З. Фрейда (Sigmund Freud) и А. Фрейд (Anna Freud) привели к выводу, что использование защиты конфликт не снимает, страхи сохраняются и, в конечном счете, велика вероятность появления болезни. Определенные наборы психозащитных техник ведут к соответствующей, совершенно определенной симптоматике. Это доказывается и тем, что при определенных психологических патологиях используются соответствующие защитные техники. Так, при истерии характерно частое обращение к вытеснению, а при неврозе навязчивых состояний происходит массированное использование изоляций и подавления.

Осознание и блокирование защитных механизмов может служить для более успешного приспособления человека к окружающему миру. Психологическая защита рассматривается как важнейшая форма реагирования сознания человека на психическую травму. Так само существование того или иного защитного механизма, указывает на наличие проблемы психологического характера.

Ребенок приходит в мир без психологических защитных механизмов, все они приобретаются им уже потом, когда он плохо осознает, что делает, просто пытается выжить, сохранив свою душу. Чем в более раннем возрасте ребенок получает психическую травму, тем более глубокие слои личности оказываются «деформированными» у взрослого человека. Социальная ситуация и система отношений может породить в душе маленького ребенка переживания, которые оставят неизгладимый след на всю жизнь.

Таким образом, взрослые люди уже чаще всего имеют целый набор психологических травм, о существовании которых мы можем даже не подозревать «благодаря» защитным механизмам. В психологическую консультацию обращаются по самым различным причинам, но это все уже последствия неразрешенных проблем и психологических травм из детства. Фактически в любой сфере, в которой используются психологические знания, в той или иной мере применяется консультирование как одна из форм работы.

Консультирование включает в себя и профконсультирование, и педагогическое, и промышленное консультирование, и консультирование руководителей, и многое другое. Но, пожалуй, наиболее широкой сферой применения психологического консультирования на сегодняшний день является помощь тем, кто обращается по поводу своих семейных и личных проблем. Консультирование ориентировано, прежде всего, на помощь клиенту в реорганизации его межличностных отношений, психокоррекционное или психотерапевтическое воздействие ориентировано в основном на решение глубинных личностных проблем человека, лежащих в основе большинства жизненных трудностей и конфликтов.

Психологическое консультирование – это работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях и внутриличностных проблем, где основным средством воздействия является

определенным образом построенная беседа. Соответствующая форма беседы активно используется и в психокоррекционной работе, и в психотерапии.

Задача консультанта – создать для клиента условия для осознания им способов действия, которые он выбирает для решения своей проблемы. Также они должны соответствовать его возможностям. Часто клиент обращается за помощью в психологическую консультацию по одной причине, а истинная причина его проблемы, даже сама проблема оказывается иной. Также чувства клиента по отношению к проблеме могут оказаться совсем другими, чем ему казалось в начале. Для того чтобы помочь личности стать продуктивной, полноценной, целостной, обладать чувством перспективы, быть способной разрабатывать различные стратегии поведения и иметь способность анализировать ситуацию с различных точек зрения, в процессе оказания психологической помощи необходимо выяснить истинную причину проблем клиента и довести ее до его сознания.

Процесс оказания психологической помощи существенно затрудняют такие защитные механизмы клиента, как сопротивление, вытеснение, нигилизм, рационализация, замещение, проекция, отрицание, реактивное образование, сублимация, образование симптомов, изоляция, идентификация, и др.

Следует также заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты – обычно они применяют различные защитные механизмы.

Важнейшим механизмом защиты является вытеснение, благодаря которому неприемлемые для «Я» желания становятся бессознательными. По сравнению со всеми остальными, оно занимает уникальную позицию, т.е. лежит в основе всех остальных. Вытеснение способно справиться с мощными инстинктивными импульсами, перед которыми остальные защитные механизмы оказываются неэффективными. Но оно занимает особое место среди остальных защитных механизмов в связи с тем, что это не только самый эффективный, но и самый опасный механизм. Отъединение от «Я», наступающее вследствие изоляции сознания от всего хода инстинктивной и аффективной жизни, может полностью разрушить целостность личности. Все вытесненное из сознания в бессознательное, не исчезает и оказывает существенное воздействие на состояние психики и поведение человека. Развитие вытеснения часто приводит в действие другие защитные механизмы, например, проекцию, подавление и др. Основная борьба с вытеснением – осознание и осмысление вытесненной информации.

На всю эту «защиту», которая реально не решает проблемы, человек каждый день в течение всей своей жизни тратит огромное количество энергии, что не может не отразиться на его психике и здоровье в целом. Проблемы не решаются, а только накапливаются и усложняются. На это обращал внимание сам З. Фрейд и его дочь А. Фрейд. У многих современных психологов также обращается внимание на эту проблему. Более того, в литературе приводится много примеров использования защитных механизмов в интересах оказания помощи клиенту в разрешении возникшей психологической проблемы. Особо контрастно это просматривается с учетом таких защитных механизмов, как перенос и контрперенос. Согласно классическому психоаналитическому определению, перенос – это оживление комплекса Эдипа в терапевтической ситуации. Таким образом, у клиента есть возможность заново пережить моменты и ситуации из жизни со значимыми людьми, разрешить проблемы прошлого и разобраться в своих чувствах. Интерпретация переноса является неотъемлемой составной частью консультативного процесса, о чем заявляют более 40 % опрошенных клиентов.

При консультировании тревожных клиентов значительная доля работы связана по большей части со страхами клиента. З. Фрейд (Sigmund Freud) определял тревожность как сигнал со стороны Эго, предупреждающем о наличии внутреннего конфликта. Тревожность имеет сходство со страхом, который лежит в основе преодоления защитных механизмов. По опросам практических психологов тревожные клиенты чаще всего используют такие защитные механизмы как вытеснение, регрессия, проекция, рационализм, интеллектуализация, компенсация, отрицание, смещение. Когда действие одного защитного механизма бывает недостаточно для подавления тревожности, могут задействоваться и другие. Например, вытеснение и смещение. Эта комбинация способствует возникновению фобических реакций. Так навязчивый страх матери, что дочка заболеет тяжелой болезнью, представляет собой защиту против враждебности к ребенку.

Немало проблем в консультировании создают негативно настроенные или открыто враждебные клиенты, число которых с каждым годом неукоснительно растет. Причины неудовлетворенности клиента могут быть простыми – не нравится вид или слова консультанта, консультант слишком молод и др. Анализ показывает, что причины озлобленности каждого



клиента скрыты в его жизненных обстоятельствах. Враждебность имеет свой смысл – она также является средством самозащиты, кроме того, она значительно действеннее, чем страх. Гораздо чаще в консультировании встречается скрытая враждебность, которую консультант невольно чувствует. Справиться с ней сложнее, чем с откровенной агрессивностью. Клиенту следует помочь проговорить свои переживания, открыто выразить их, потому что любые невыраженные сильные эмоции, особенно отрицательные, способствуют возникновению психосоматических симптомов и затрудняют процесс консультирования. Обычно клиенты используют защитный механизм переноса, замещения или идентификации.

Исследования показывают, что за последние 4-5 лет увеличилась доля клиентов с явно выраженным чувством вины, которое практически знакомо всем людям. Вина возникает при нарушении у человека значимых для него норм нравственности. Одновременно это и чувство реального или мнимого невыполненного долга. Переживание вины происходит в ситуациях, в которых человек отказывается от необходимой личной ответственности. При этом клиенты проявляют как истинную, невротическую, так и экзистенциальную вину. Истинная вина возникает в результате совершенных проступков. Невротическая вина возникает из-за воображаемых проступков или нарушения запретов. Глубокая и практически ценная интерпретация невротической вины содержится в работах выдающейся представительницы культурного психоанализа К. Хорни (K. Horney). Ее интерпретация помогает проследить динамику переживания вины у многих клиентов. Прежде всего для невротического чувства вины характерны преувеличенность и неискренность. Иногда в переживании вины даже проявляется своеобразная демонстративность. Человек преднамеренно принижает себя и тем самым требует восхищения, поэтому он болезненно и враждебно воспринимает любую критику со стороны, оскорбляется, если кто-то серьезно начинает смотреть на его вину. Одна из важнейших причин возникновения невротической вины – страх осуждения. Чувство вины выступает способом психологической защиты от страха. Увеличивается чувство безопасности, а окружающие провоцируются индивидом на заверения в его невиновности. Кроме того, чувство вины дает основание считать себя моральным и добросовестным. Тенденция к самообвинению также ограждает от необходимости изменяться, т.е. становится заменой подлинного решения проблем. Консультант должен помочь сознать свои подлинные чувства, так как клиент может использовать отрицание, избегание, рационализацию, изоляцию и другие защитные механизмы.

В качестве вывода можно подчеркнуть, что преодоление защитных механизмов в процессе жизнедеятельности человека, несомненно, является одним из важнейших факторов его саморазвития и самореализации. Своевременное обнаружения в жизнедеятельности проявления защитных механизмов позволит более эффективно преодолевать возникающие личностные жизненные кризисы, что требует более тщательной проработки вопросов овладения методами и технологиями работы с защитными механизмами.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РОЛЬ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГА В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ**

О.С. Ноженкина, г. Москва

## **THE ROLE OF AXIOLOGICAL FIELD IN TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

O.S. Nozhenkina, Moscow

Ценности как феномен идеального обладают энергетической активностью и «существуют» в деятельности. Идеальные образы реализуются в деятельности, потому что профессиональное развитие учителя – это прежде всего принятие нового взгляда на смысл образования, на себя как на учителя, на свою профессиональную траекторию развития в условиях интенсивно меняющейся системы образования.

Категория ценности, ценностных ориентаций является одной из самых сложных в философии, социологии, культурологии и психологии. Ценности выступают основанием для

осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях при принятии решений в ситуации выбора.

Ценностно-смысловая сфера личности – это функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения. С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются человеку социумом, но, с другой стороны, и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели дает человеку энергию для ее реализации, делая ее приоритетной.

Нарушения развития ценностно-смысловой сферы человека влечет некий субъективный дискомфорт, который В. Франкл называет «экзистенциальной фрустрацией», в ответ на которую должна появляться какая-либо реакция компенсации, защиты.

Для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей, потребностей, профессиональных смыслов. В процессе профессиональной деятельности при положительной мотивации формируется профессиональная пригодность, которая накладывает заметный отпечаток на весь облик человека, его психомоторику, на образование стереотипов речи и мышления, а также на его установки и ценностные ориентации.

Ценностная сфера педагога играет ключевую роль в ходе профессионального становления учителя. Задавая направление профессионального развития и способы достижения жизненных и профессиональных целей, она включает в себя, на наш взгляд, ценности, понимаемые как личностные смыслы, и представляет собой динамичную систему, функционирование которой происходит за счет определенных механизмов.

Для исследования профессиональных ценностей педагога нами была разработана методика по аналогии с методикой диагностики ценностных ориентаций Рокича.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Перед Вами список, включающий некоторые профессиональные ценности-цели, к которым могут стремиться люди. Выберите из них наиболее значимую для Вас ценность и в столбце справа от нее поставьте цифру 1 (ранг ценности). Затем выберите следующую по значимости цель-ценность и обозначьте цифрой 2 и так далее. Наименее значимая получит номер 18».

Список из 18 ценностей был составлен на основании анализа литературы и собственного опыта и включал следующие ценности профессиональной деятельности педагога:

- сознание общественной важности труда учителя;
- возможность быть полезным людям;
- возможность работы с детьми и молодежью;
- возможность учить, воспитывать;
- возможность испытывать детскую любовь и привязанность к себе;
- возможность общения с родителями учащихся;
- желание общаться;
- большой отпуск;
- гарантированная зарплата;
- хорошие условия работы;
- престижность педагогической профессии;
- возможность творчества;
- возможность самосовершенствования;
- возможность видеть результаты своего труда;
- возможность заниматься любимым предметом;
- соответствие работы способностям;
- соответствие работы характеру;
- разнообразная работа.

Как показал анализ данных, в тройку наиболее значимых ценностей профессиональной деятельности педагогов вошли ценности «возможность быть полезным людям», «возможность самосовершенствования» и «возможность видеть результаты своего труда». Это означает, что педагоги в своей профессиональной деятельности осознают как важный мотив социальной значимости своего труда, приносящего пользу другим. Для них также очень важно

совершенствоваться в труде собственную личность, что позволяет полагать, что в педагогической среде существует потребность в психологическом сопровождении, в психологической работе по развитию личности и в частности в направлении преодоления профессиональной деформации личности.

Показательна высокая практическая направленность педагогов, которые хотят видеть результаты своего труда, что указывает на их заинтересованное отношение к педагогической деятельности, равнодушное отношение к ученикам, к тому, какими они выйдут из школы. Такая высокая заинтересованность педагогов в конечных результатах своей деятельности также указывает на то, что педагоги в целом позитивно воспримут возможность психологической работы над собой.

В число низкокочневых у педагогов попала ценность «престижность педагогической профессии», что указывает на проблемную ситуацию: при высокой социальной значимости труда учителя, реальные, а не декларативные условия его профессиональной деятельности в современной России таковы, что педагоги оценивают престижность своего труда как низкую.

Самую низкую значимость для педагогов имеет ценность, связанная с возможностью общаться с родителями учащихся, что отражает, очевидно, сложность и проблемность отношений с родителями, но не снижает их важность в целом в рамках школьного педагогического процесса.

Мы выделили некоторые сходные ценности и провели группировку, сгруппировав ценности, опираясь на содержательное сходство их формулировок. Однако кажущиеся похожими ценности, могут различаться в восприятии педагогов, поэтому для выделения групп профессиональных ценностей мы использовали метод факторного анализа.

Факторному анализу была подвергнута матрица размерностью 104 испытуемых на 18 ценностей. Мы использовали метод главных компонент и вращение факторов Варимакс.

В результате расчета были выделены 4 фактора (объясняющие 61 % дисперсии). Эти факторы включают наиболее связанные корреляционно друг с другом профессиональные ценности.

Анализ данных позволил провести содержательную интерпретацию выделенных факторов и обозначить группы профессиональных ценностей педагогов.

Фактор 1 (24 % дисперсии) является однополюсным и образуется ценностями «сознание общественной важности труда учителя», «возможность быть полезным людям», и «возможность работы с детьми и молодежью», которые отражают ориентацию педагога социально-значимые черты педагогической деятельности. Учитывая сказанное этот фактор можно обозначить как «деятельностные ценности».

Фактор 2 (18 % дисперсии) является однополюсным и включает такие профессиональные ценности как «возможность учить, воспитывать», «возможность испытывать детскую любовь и привязанность к себе», «возможность общения с родителями учащихся», «желание общаться». Эти ценности отражают коммуникативный (интерактивный) аспект педагогической деятельности и потому фактор может быть обозначен как «интерактивные ценности».

Фактор 3 (13 % дисперсии) является однополюсным и включает такие ценности как «возможность заниматься любимым предметом», «соответствие работы способностям» и «соответствие работы характеру», которые отражают значимость для педагога собственной личности. Соответственно данный фактор может быть обозначен как «личностные ценности».

Фактор 4 (6 % дисперсии) является двух полюсным. С положительным весом в этот фактор входят ценности «возможность творчества», «возможность самосовершенствования», «возможность видеть результаты своего труда»; с отрицательным весом – «гарантированная зарплата» и «хорошие условия работы». Учитывая, что ценности положительного полюса имеют больший вес этот фактор можно обозначить, как «ценности творчества».

Как видим, у педагогов, во-первых, наблюдается достаточно дифференцированное ценностное отношение к профессиональной деятельности, во-вторых, ценности учителя как психологический ресурс его личностно-профессионального роста способствуют переосмыслению собственного опыта, определению стратегии профессиональной деятельности, в-третьих, профессиональные ценности педагога – индивидуально-смысловая представленность образовательных феноменов в сознании, что в целом определяет его профессиональное развитие.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ИНФОРМАТИКА» В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

А.А. Олейников, г. Костанай

### **METHODOLOGICAL BASIS FOR CREATING OPTIONAL COURSES ON THE DISCIPLINE “INFORMATION TECHNOLOGIES” (IT-INFORMATION) IN PROFESSIONAL SCHOOL**

A.A.Oleynikow, Kostanay

В настоящее время актуальным является вопрос о развитии системы профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования. Особое внимание необходимо обратить на компьютерно-информационный профиль.

Целью обучения по названному профилю является формирование высокого уровня компьютерно-информационной компетентности, обеспечивающей навыки и опыт деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

В результате реализации содержания элективных курсов по предмету «Информатика» могут быть решены следующие дидактические задачи:

- освоение и систематизация знаний, выступающих средством моделирования, проектирования и формализации информационных процессов в различных системах (технологических, биологических, социальных);
- овладение умениями применения технических средств и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) для осуществления самостоятельного поиска, анализа и отбора информации, организации ее преобразования, сохранения и передачи;
- овладение умениями строить математическую, информационную, имитационную, конструкционную модели, алгоритм, писать программы на языке программирования;
- развитие алгоритмического, абстрактного, технического мышлений;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей в компьютерно-информационной и профессионально деятельности;
- приобретение опыта деятельности, направленной на создание, редактирование, оформление, сохранение и передачи информационных объектов различного типа.

Современные тенденции развития компьютерно-информационных технологий, программы модернизации школ приводят к необходимости изменения функции, содержания и структуры основных составляющих учебного процесса, применения и развития новых методик преподавания информатики в профильной школе с применением новых компьютерно-информационных технологий, позволяющих школьникам на современном уровне осваивать новые знания в области производства информации и общественных отношений.

Элективные курсы (курсы по выбору) играют важную роль в системе профильного обучения, их содержание направлено на удовлетворение индивидуальных образовательных интересов, потребностей и интеллектуальных способностей каждого школьника, позволяют компенсировать ограниченные возможности базовых и профильных курсов, в том числе в области информатики.

Элективные курсы по информатике в профильной школе базируются на знаниях и умениях полученных учащимися в основной школе, сформированных при изучении обязательного общеобразовательного предмета «Информатика». Содержание элективных курсов обеспечивает завершение образовательной подготовки учащихся в области теоретической информатики и практического освоения компьютерно-информационных технологий общепользовательского назначения, а также углубленное изучение технологии и особенностей использования специализированных компьютерных программных средств для решения задач различного класса.

Специфика содержания элективных курсов по информатике определяется рядом факторов. К числу важнейших из них следует отнести четыре:

1. Интенсивный характер межпредметных связей информатики с другими учебными предметами, широкое использование понятийного аппарата, методов и средств, присущих этой отрасли научного знания, при изучении практически всех предметов.

2. Значение изучения информатики для формирования ключевых компетенций выпускника современной школы, приобретения образовательных достижений, востребованных на рынке труда.

3. Исключительная роль изучения информатики в формировании современной научной картины мира.

4. Интегрирующая роль информатики в содержании общего образования человека, позволяющая связать понятийный аппарат естественных, гуманитарных и филологических учебных дисциплин.

На базе накопленных дидактических материалов Образовательный центр «Лаборатория алгоритмизации и системотехники» Костанайского государственного педагогического института (Казахстан) разработал программу реализации профильных классов по направлению «Технология алгоритмизации интеллектуальной деятельности», включающую концепцию реализации компьютерно-информационного и технологического профиля, учебный план и полный учебно-методический комплекс по элективным курсам предмета «Информатика», который может использоваться в старшей школе для:

- углубленного изучения профессионально значимых основ информатики, т.е. когда учебный предмет «Информатика» осваивается на профильном уровне;

- развития профилизирующего содержания учебного предмета «Информатика», изучаемого на базовом уровне;

- удовлетворения учебно-познавательных интересов и завершения образовательной подготовки учащихся в области информатики.

На основе имеющегося полученного опыта нами составлен примерный комплект элективных курсов по информатике в виде учебных модулей с указанием количества учебных часов по каждому модулю, последовательности изучения информатики с учетом межпредметных и внутрипредметных связей, логики учебного процесса, возрастных и интеллектуальных особенностей учащихся. В каждом модуле определен минимальный набор практических и лабораторных работ, необходимых для формирования компьютерно-информационной компетентности учащихся.

Модульный принцип построения учебного плана предоставляет широкие возможности для реализации различных подходов к построению учебно-воспитательного процесса, предоставляя учителю возможность проявить творческую инициативу.

Основными содержательными направлениями курса информатики профильного уровня старшей школы являются:

1. Теоретическая информатика, представленная линиями:

- информация и информационные процессы;
- математическое, имитационное, конструкторское и компьютерное моделирование;
- основы управления информацией.

2. Компьютерно-информационные средства и их применение.

3. Информационная деятельность человека.

Программы учебных модулей «Алгоритмизация и моделирование», «Информатика. Компьютерно-информационные технологии», «Арифметические и логические основы проектирования вычислительных систем» направлены на углубленное раскрытие содержания линий «Информация и информационные процессы», «Информационная деятельность человека» и «Основы управления информацией». Учащиеся углубляют и систематизируют свои знания в области фундаментальных понятий информатики, рассматривают компьютер и периферийные устройства как средство для производства информационных ресурсов и управления информационными процессами, а также изучают системы управления информацией, развивают системное и алгоритмическое мышление на базе решения профильных задач.

Структура и содержание учебных модулей, обеспечивающих изучение языков программирования, направлены на предпрофессиональную подготовку учащихся к работе по профессии «программист», продолжение развития абстрактного, системного и алгоритмического мышлений на базе решения задач с использованием языка программирования, изучение основных конструкций языка программирования и систем программирования.

Освоение содержательной линии «Моделирование» через изучение учебных модулей «Виды и способы моделирования», «Практическое моделирование и компьютерный эксперимент» направлено на формирование умений строить и описывать модели управления в системах различной природы (физических, технических и др.), использовать компьютерные модели и моделирующие программы в области естествознания, обществознания, математики и т. д.

Содержательные линии «Средства вычислительных систем и их применение», а также «Информационная деятельность человека» раскрываются в программах учебных модулей «Электронное делопроизводство», а также в курсе «Компьютерная графика».

Методика обучения элективных курсов по информатике в профильной школе строится на основе целей и ценностей профессионального образования, в условиях возрастающей роли подготовки молодежи в области информатики и компьютерно-информационных технологий.

Принципы построения элективных курсов:

- модульность;
- практическая направленность содержания;
- дифференцированный подход к содержанию обучения;
- использование новых компьютерно-информационных технологий в обучении.

Модульный принцип профильного обучения позволяет обеспечить вариативность преподавания элективных курсов, дифференцирование их содержания и осуществить реальную профилизацию обучения, при этом учебные модули направлены на:

- углубленное изучение программирования на профильном уровне;
- реализацию межпредметных связей посредством реализации возможностей компьютерной графики;
- удовлетворение познавательных интересов средствами Интернет ресурсов;
- организацию учебной практики, проектной и исследовательской деятельности учащихся – лабораторные и практические занятия по информатике.

Одним из наиболее продуктивных методов в обучении элективным курсам по информатике является метод учебно-лабораторных исследований, который может быть реализован на трех уровнях:

- проблемное изложение учителем процесса выполнения задачи;
- выполнение учащимися задачи под руководством учителя;
- самостоятельное выполнение учащимися учебно-исследовательской задачи.

Говоря о профильном обучении, мы имеем в виду весь комплекс дидактических, психолого-педагогических и организационно-управленческих средств, позволяющих, прежде всего, сформировать профильно-познавательную деятельность учащегося.

Основные виды учебно-лабораторной деятельности, направленные на формирование специальных исследовательских умений:

- выдвижение идеи, целеполагание и формулирование задачи, выдвижение гипотезы, обоснованный выбор способа или метода, пути в деятельности, планирование своей деятельности, самоанализ и рефлексия – мыслительная деятельность;
- построение устного доклада (сообщения) о проделанной работе, выбор способов и форм наглядной презентации (продукта) результатов деятельности, изготовление предметов наглядности, подготовка письменного отчета о проделанной работе – презентация;
- слушать и понимать оппонентов, выражать себя, находить компромисс, взаимодействовать внутри группы, находить «золотую середину» – коммуникабельность;
- находить информацию по каталогам, проводить контекстный поиск, в гипертексте, в Интернете, формулировать ключевые слова – поисковые;
- структурирование информации, выделение главного, прием и передача информации, представление в различных формах, упорядоченное хранение и поиск – информационные;
- организация рабочего места, подбор необходимого оборудования, разработка модели (компьютерное моделирование), проведение собственно эксперимента, наблюдение хода эксперимента, измерение параметров, осмысление полученных результатов - экспериментальные.

Учебно-лабораторная деятельность предполагает соблюдение определенного алгоритма и сочетания различных видов деятельности, в процессе работы над решением задачи в области информатики учащиеся постигают всю технологию исследования – от постановки проблемы до представления результата.

Выделим основные этапы учебно-лабораторной работы над решением задачи:

- определение проблемы;
  - формулирование фабулы задачи (задач);
  - планирование исследовательской работы;
  - подготовка материалов к исследовательской работе, формулировка вопросов, на которые нужно ответить, отбор литературы, определение средств для проведения исследования, форм выражения итогов проектной деятельности;
  - выбор среды, разработка компьютерной модели;
  - проведение компьютерного эксперимента и анализ полученных результатов;
  - оформление результатов исследования, документирование;
  - презентация и защита результатов исследования, рефлексия.
- Учебно-исследовательская и компьютерно-информационная деятельности и их особенности:
- научно-исследовательская деятельность и ее содержание;
  - отличие компьютерно-информационной деятельности от учебной работы;
  - роль деятельности в личностном самоопределении.
  - порядок совершения деятельностей и их содержание;
  - анализ ситуации и потребностей;
  - постановка проблемы;
  - определение цели и задач исследования;
  - фиксация результатов проекта;
  - характеристика и оценка результатов исследования;
  - планирование хода исследования - понятие и виды планов;
  - технология планирования;
  - понятие текущей и отчетной документации;
  - особенности компьютерно-информационной деятельности в предметной области информатики;
  - определение этапов компьютерного моделирования;
  - проведение компьютерного эксперимента;
  - анализ и интерпретация полученных данных, определение границ адекватности модели, оценка точности полученных результатов;
  - оформление проектной документации к программным проектам.

Таким образом, мы можем сказать, что к методологическим основам создания элективных курсов по предмету «Информатика» в профильной школе относятся профилизация содержания общешкольных предметов, методы обучения, предусматривающие применение компьютерных систем, моделирование и проектирование учебно-познавательной деятельности учащегося.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Н. В. Остапчук, А.А. Печеркина, г. Екатеринбург

## **LIFE MEANING MECHANISM OF PERSONAL DEVELOPMENT**

N.V. Ostapchuk, A.A. Pecherkina, Ekaterinburg

Рассматривая смысл жизни с психологической точки зрения, мы выделяем некоторые его компоненты: общество, социальная среда; мир, в котором живет и действует личность; творчество как стремление преобразовать окружающую действительность и самого себя.

Смысл жизни и цель жизни являются категориями однопорядковыми, но не эквивалентными одна другой. Наличие у субъекта жизненной цели уже предполагает наличие смысла жизни, на базе которого вырастает эта цель. Смысл жизни подчиняет все жизненные цели и является своеобразной «сверхзадачей» жизнедеятельности человека. Смысл жизни пронизывает и тем самым скрепляет совокупность жизненных целей индивида, в то же время он неотделим от тех

жизненных целей, которые порождаются им и конкретизируют его. Смысл жизни как общее присутствует в каждой жизненной цели как в частном и раскрывается, насыщается конкретным жизненным содержанием только через нее.

Совокупность жизненных целей образует высшую подструктуру мотивационно-целевой регуляции активности личности, выполняющую функции долгосрочного программирования индивидуальной жизнедеятельности. Здесь также правомерно положение Б.Ф. Ломова о том, что жизненные цели синтезируют цели отдельных видов деятельности и являются квинтэссенцией общей мотивационной направленности личности (Ломов Б.Ф., 1980).

Исследуя механизмы развития личности в контексте психологической компетентности, мы должны понимать их как совокупность внутренних или внешних состояний личности, обеспечивающих формирование психологической компетентности как структурно-системного образования и поступательное изменение ее уровня. Поскольку мы рассматриваем психологическую компетентность как саморазвивающуюся и саморегулируемую систему, то в нашем случае механизм является способом самоорганизации и саморегуляции. При этом действие конкретного механизма зависит от реализации других, следовательно, можно говорить о включение друг в друга взаимосвязанных механизмов развития психологической компетентности.

Один из таких механизмов – экзистенциальный, который обеспечивает развитие психологической компетентности за счет формирования способности к детерминации своего жизненного пути. Способность к детерминации жизненного пути, или осмысленность жизни, выступает как одно из проявлений субъектности личности.

В проведенных исследованиях выявлено, что с ростом осмысленности жизни негативные эмоции по отношению к настоящему и будущему уменьшаются, а положительные по отношению к настоящему увеличиваются. Уровень осмысленности жизни также положительно коррелирует с реализованностью в профессиональной сфере ( $r = 0,423$  при  $p < 0,01$ ) и с фактором образования: чем выше уровень образованности, тем в большей степени человек способен найти смысл жизни, в большей степени осуществляет субъектный подход к жизни.

Анализ научной литературы и данные эмпирических исследований позволили нам сформулировать следующую сущностную характеристику экзистенциальной сферы личности. Так, креативность проявляется в способности к творчеству, направленности на самосовершенствование; локус контроля – в ориентации на успех в профессиональной деятельности, адекватной самооценке, устойчивом положительном отношении, самостоятельности, независимости; смысл жизни – в самоопределении в качестве субъекта саморазвития, определении и удержании цели жизни, способности проектировать себя, осознанности своего внутреннего мира; ценностные ориентации – в ценности саморазвития, ценностной ориентации на самоосуществление; личностные позиции – в активной жизненной позиции, готовности к саморазвитию, самоуважению и позитивной Я-концепции; способность делать выбор – в ответственности за самоосуществление, осознанный выбор, умение владеть потребностями, самосовершенствование и самореализация.

Между способностью к детерминации своего жизненного пути и сформированностью экзистенциальной сферы личности существуют тесные взаимосвязи. Так, в исследованиях Л.А. Петровой (Петрова Л.А., 2003), а также Т.Н. Джумагуловой и И.В. Соловьевой (Соловьева Н.В., 2003) выявлены зависимости между осмысленностью жизни и такими характеристиками экзистенциальной сферы жизни, как ответственность за саморазвитие, адекватная самооценка и положительное самоотношение, достоинство и самоуважение. При этом в качестве системообразующего выступает чувство ответственности за осуществление жизненных планов.

Способность к детерминации своего жизненного пути и развитая экзистенциальная сфера личности позволяют успешно преодолевать состояние отсутствия смысла (экзистенциальный вакуум, или внутренняя невесомость) (Калинин И.В., 2003) формулировать цель жизни как духовную детерминанту целеполагающей деятельности, интегрирующую в единое целое жизненные цели (Мартынюк И.О., 2000), и осознанно осуществлять жизненные выборы, преодолевая их возможную «экзистенциальность», т. е. отсутствие или неполноту альтернатив и необходимость конструирования этих альтернатив (Леонтьев Д.А., 1999).

Жизненные цели при этом выступают по отношению к смыслу жизни как один из способов осознания проблемы жизненных смыслов, а по отношению к цели жизни, т.е. цели-идеалу, – как средства ее достижения, одновременно являясь конечными для отдельных этапов жизни. Таким образом, формулируя жизненную цель, человек отвечает на вопрос «Для чего?», т.е. определяет



мотивы и цели своей деятельности, формулируя же цель жизни, человек отвечает на вопрос «Ради чего?», т.е. осознает подлинный смысл достижения тех или иных взятых по отдельности или в совокупности жизненных целей.

В то же время с точки зрения развития психологической компетентности способность к детерминации своего жизненного пути и развитая экзистенциальная сфера личности в своем взаимодействии позволяют человеку:

- минимизировать внутриличностный конфликт при прохождении некой «зоны неопределенности» в жизненном выборе;
- осознавать потребность в саморазвитии и самореализации как целей жизни и потребность в развитии психологической компетентности как личностного механизма самоосуществления;
- определять достигнутый уровень развития своей психологической компетентности;
- разрабатывать индивидуальную траекторию продуктивного развития психологической компетентности.

В качестве узловых точек индивидуальной траектории продуктивного развития психологической компетентности будут выступать некоторые события и поступки.

Поступок можно определить как действие, которое изменяет объективную ситуацию и одновременно реализует что-то новое в самом человеке, что становится в нем именно этим действием в этой ситуации (Рубинштейн С.Л., 2003). Событие будет выступать по отношению к поступку как его пространство, а по отношению к наличному бытию – как проблемная ситуация.

А.М. Матюшкин, изучая взаимосвязи между искомым, неизвестным, условиями и требованиями задачи, пришел к выводу о том, что осознание человеком неизвестного проблемной ситуации приводит к преобразованию проблемной ситуации в задачу. В этом случае неизвестное становится целью действия и раскрывается как искомое задачи (Ломов Б.Ф., 1980). Таким образом, осознавая в ситуации возможности для личностного развития и соотнося эти возможности со своим проектом достижения целей, человек начинает воспринимать ситуацию как важное жизненное событие и направляет свои усилия на то, чтобы, преобразовав ситуацию, реализовать свою личностную сущность.

Критерием для определения такого важного жизненного события и поступка будет выступать пиковое переживание (в терминах А. Маслоу) как эмоциональное проявление самооценки истинности и правильности именно данного поступка в данной ситуации и принятие всех последствий этого события и поступка для своей дальнейшей жизни (Вахромов Е.Е., 2001).

В целом экзистенциальный механизм развития психологической компетентности личности можно представить следующим образом: ответственность за саморазвитие, адекватная самооценка и положительное отношение, достоинство и самоуважение – позволяют осмысленно осуществлять свой выбор и управлять своим поведением, а значит проектировать развитие своей психологической компетентности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ СЕМЬИ В КОНТЕКСТЕ ЗНАЧИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЯНИНА**

И.И.Пацакула, г.Калуга

## **SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIALITIES OF FAMILY HEALTH IN THE CONTEXT OF SIGNIFICANT CHANGES OF THE MODERN RUSSIAN'S PERSONALITY**

I.I. Patsakula, Kaluga

В настоящее время наблюдается неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров, что порождает у населения массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье людей. Д.И. Фельдштейн отмечает, что изменилась социально-психологическая сфера человека, и это объективно связано с происходящими изменениями

культурно-исторической среды – среды, которая, согласно Л.С. Выготскому, играет роль источника развития. Все это не может не отразиться на жизни современной семьи: существует ценностный конфликт личности и общества, невыполнение репродуктивной и социализационной функций семьи, ослаблении семьи как союза родственников (родителей и детей, супругов), автономизации Я, ослабление триединства родства-родительства-супружества, совместной деятельности родителей и детей. В настоящее время многие люди встревожены неустойчивостью браков и горем, которое эта неустойчивость приносит как супругам, так и детям. Многие озабочены раздробленностью семей и безрадостностью семейной жизни, которая царит сейчас повсеместно.

В настоящее время особую значимость приобретает проблема осмысления современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком обществе он живет и какие требования предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество и как эти требования отражаются на здоровье современной семьи.

Объектом исследования является психологическое здоровье семьи в условиях значимых изменений личности современного россиянина. Предмет исследования – социокультурные особенности россиян, которые регулируют поведение в системе семейных отношений: переживания супружеской неверности и одиночества. Цель работы – выявление социокультурных особенностей россиян, которые регулируют поведение в системе семейных отношений: переживания супружеской неверности и одиночества. В той связи нами было изучено отношение россиян к измене, а также особенности переживания одиночества людей с различным семейным положением. Исследованию подверглись: 1) особенности каузальной атрибуции и локуса контроля, проявляющиеся в интерпретации причин и мотивов, которые могут привести к супружеской неверности, осознании собственной ответственности за ее возникновение; 2) ценностные ориентации, определяющие поиск альтернатив разрешения сложившейся ситуации в семье и реализующиеся на уровне сознания и бессознательных социально-психологических установок; 3) изучение степени терпимости супругов в сложной жизненной ситуации (ситуация измены); 4) изучение социально-психологических аспектов одиночества современного россиянина, представление особенностей «личностного потенциала, который отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств» (Д.А. Леонтьев), а именно: исследованы особенности переживания одиночества среди людей, не состоящих и состоящих в браке. Всего в исследовании приняли участие 480 испытуемых.

Для реализации трех первых задач мы исходили из следующего положения. Отношение к семейным ценностям у каждого поколения отражает в себе черты времени и психологии людей, несет отпечаток условий жизни и нравственно-эстетических принципов, сложившихся в данном обществе, поэтому объектом исследования являлись следующие три возрастные группы: 1) россияне в возрасте от 18 до 30 лет (женщины – 86 человек; мужчины – 61 человек); 2) россияне в возрасте от 40 до 50 лет (женщины – 49 человек; мужчины – 34 человека); 3) россияне в возрасте от 55 до 65 лет (женщины – 55 человек; мужчины – 28 человек). Все респонденты являлись жителями г. Калуги. Выбор этих трех социальных групп объясняется следующим образом. Представители первой возрастной группы (18 – 30 лет) как личности формировались, главным образом, в период перестройки и послеперестройки, когда ценности и идеи социалистического общества были утрачены и отвергнуты, а само общество находилось в ситуации перелома, анимизма (утраты прежних ценностей и отсутствия новых). Представители второй возрастной группы (40-50 лет) в детстве, юности формировались как личности, ориентированные на ценности социалистического общества, и были вынуждены адаптироваться к новой ситуации. Представители третьей возрастной группы (55-65 лет) выросли и жили основную часть трудовой жизни по законам социалистического общества и сохранили, в большинстве случаев, приверженность ценностям социализма. В данном исследовании использовались следующие основные методы: вербально-проективная методика «Анализ супружеской измены», анкетирование, ассоциативный эксперимент, авторская методика «Отношение к измене».

Для решения четвертой задачи мы руководствовались следующим. Поскольку человек может чувствовать себя одиноким (либо, напротив, остро ощущать недостаток одиночества) при любых социально-экономических и материальных условиях жизни, то исследование сходства и различия в переживании одиночества у людей с различным семейным положением является важным с точки зрения психологического осмысления данной проблемы. Общий объем выборки – 167 испытуемых, которые представлены двумя группами населения Калужской области: 1) группа одиноких людей – группа лиц в возрасте от 28 до 50 лет (52 человека); средний возраст

опрошенных 32,5 года. 2) группа семейных людей – группа лиц в возрасте от 28 до 50 лет (109 человек); средний возраст опрошенных 38,7 лет. В данном исследовании использовались следующие основные методы: семантический дифференциал (авторская модификация), опросник, оценивающий глубину переживания одиночества (С.Г. Корчагина), авторская методика «Представление об одиночестве», методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Проведенное нами исследование позволяет констатировать следующее.

Актуальность тех или иных жизненных ценностей в отношении измены, несмотря на значительное сходство, не одинакова для людей, принадлежащих к разным возрастным группам. Измена рассматривается как неодобряемое в обществе явление. Ситуация измены представляет собой критическое, острое переживание в жизни как мужчины, так и женщины независимо от того, к какой возрастной группе они принадлежат. При этом палитра чувств, которую описывают испытуемые трех возрастных групп похожа: гнев, ненависть, уныние, отчаяние.

В ходе исследования выявлены следующие социокультурные стереотипы, установки россиян, проявляющиеся в интерпретации причин и мотивов, которые могут привести к супружеской неверности и осознании собственной ответственности за ее возникновение. Во-первых, подверженность фундаментальной ошибке атрибуции, переоценивание факторов внешней ситуации и недооценивание личностных. Невозможность осознать собственную ответственность за возникновение и последующее развитие конфликта, связанного с ситуацией измены приводит к неприятию ответственности за принимаемое решение по ее разрешению. Во-вторых, для молодого и среднего поколения россиян характерна приверженность в большей степени индивидуалистическим традициям, а для представителей старшей возрастной группы – коллективистическим. Основными ценностями коллективистической культуры данной возрастной группы является следование традициям, послушание, чувство долга, которые способствуют сохранению единства группы, взаимозависимости членов семьи. В-третьих, испытуемым всех возрастных групп присуща поляризованность русской души, которая проявляется в прощении и мщении за измену, разводе и принятии изменившего, желании наказать изменника и сохранить семью. В четвертых, необходимо признать, что у россиян одним из механизмов социального контроля является стыд и вина, сформирована привычка соотносить свои действия с моральными оценками окружающих. Это означает, что в культуре велико значение чувства вины в качестве регулятора поведения, при этом действия оцениваются и осуждаются самим человеком в соответствии с интернализированными нравственными нормами.

С возрастом существует расположенность на сохранение отношений между супругами у людей старшего поколения, которая связана с большей терпимостью и жертвенностью по отношению друг к другу. Групповые нормы являются более важным регулятором поведения, чем социальные установки, высоко оценивается «жизнь по обычаю».

Типичный россиянин в настоящее время осуждает измену, осуждает того, кто изменил. Порождаемые при этом негативные эмоции выступают барьером в коммуникации между супругами. Возможность оправдания супруга в сложившейся ситуации измены при этом исключается. Фактически причиной деструктивного поведения в ситуации измены оказывается иррационализм и неготовность переводить ситуацию измены в прагматическое русло. Возможно, что позитивная эмоциональность существует в большей степени как возможность, которая развивается только при определенных условиях и предпосылках и зависит от ситуации развития. И в этом случае большинство опрошенных просто не развивают имеющиеся у них возможности

Согласно работам Д.А. Леонтьева одной из специфических форм проявления личностного потенциала является проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, которые действительно могут влиять на развитие, но их влияние может быть и преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала. Полученные результаты позволяют нам оценить возможности формирования личностного потенциала опрошенных и условий, способствующих и, наоборот, препятствующих его формированию. Особенно четко представляется возможность оценить мотивацию и каузальную ориентацию опрошенных.

При всем нежелании что либо менять в сложной ситуации, когда с одной стороны, есть семья, но нет радости от сложившихся отношений, семейные люди хотят взаимопонимания, заботы и близости с теми, кто рядом. Чтобы получить это понимание они либо будут ждать, когда что-то изменится в их жизни, либо будут фантазировать о том, что смогут встретить тех, кого

полюбят. Собственную активность по изменению ситуации внутри семьи для изменения отношений в лучшую сторону будут предпринимать единицы. Вместе с тем, эти респонденты могут испытывать определенную потребность в одиночестве. Исследование показало, что у семейных людей потребность в одиночестве актуализирована: они испытывают необходимость в том, чтобы побыть одним, наедине со своими мыслями и переживаниями. Не связано ли это с тем, что, не обнаружив устойчивых долговременных ориентиров, человек впадает в состояние усталости от собственного бытия? Эта усталость приобретает окраску неизбежности, непреодолимости, экзистенциальности. В оценках одиночества среди семейных испытуемых присутствуют в большей степени характеристики, которые отражают особенности межличностных взаимодействий.

Среди тех, кто не имеет семьи, есть люди, для которых состояние одиночества приносит не просто отрицательные эмоции, оно разрушает и злит их. А если учесть, что и среди этой группы людей незначительная часть тех, кто готов менять что-либо в сложившейся ситуации одиночества, в себе, то эти эмоции не просто отрицательны, они разрушительны для них. Исследование показало, что опрошенные обеих групп лишь в незначительной степени хотят оказывать влияние на ход своей жизни. С другой стороны, есть среди этой группы и такие, которые относятся к одиночеству достаточно позитивно, оно не беспокоит их, и, вероятно, не мешает их жизни. Представленные отношения двух групп респондентов к ситуации одиночества означает, что большинство как семейных, так и тех, кто не имеет семьи, не готовы воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день. У большинства отсутствуют те установки и навыки, которые позволяют превратить изменения в возможности. Такой фактор как внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, как то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах у большинства опрошенных выражается формулой «когда-нибудь все само собой наладится».

Несмотря на одинаковый социальный статус (все опрошенные – одинокие люди), люди склонны с различной степенью глубины переживать состояние одиночества и для некоторых из них данное состояние рассматривается как деструктивное. Большинство из опрошенных одиноких людей – это интроверты. Они в большей степени, чем экстраверты ориентированы на свой внутренний мир. Они мало контактны, склонны к глубокомыслию и совсем не терпят вмешательства в их личную жизнь. Глубокое переживание одиночества для большинства опрошенных интровертов и меньшинства экстравертов среди одиноких людей лишь подтверждает факт того, что одиночество для этих людей носит негативную окраску. Оно имеет большое влияние на жизнь человека, с этим состоянием человеку сложно жить, смириться с ним, трудно управлять этим состоянием. Следует отметить, что неглубоко переживают одиночество большинство из всех опрошенных респондентов, не имеющих семьи. Это свидетельствует о том, что у человека спокойная эмоциональная реакция на это состояние, они позитивно оценивают одиночество и его роль в своей жизни. Вероятнее всего, одиночество таким людям необходимо для рефлексии, для реализации своего творческого потенциала и для отдыха. Человек находится на пути самореализации, для него находиться в одиночестве важно для того, чтобы созидать. Такие люди умеют находиться в состоянии одиночества, управлять этим состоянием, они не боятся его.

Большинство из опрошенных семейных людей – это интроверты. Они в большей степени, чем экстраверты ориентированы на свой внутренний мир. При этом для них значимыми являются отношения с близкими. Они считают важным в своей жизни иметь возможность на уединение, что может быть расценено ими только как положительные моменты в их жизни. Они не боятся одиночества, но у них немного времени для уединения, оно таким людям необходимо для рефлексии, для реализации своего творческого потенциала и для отдыха. Среди опрошенных экстравертов также наблюдается тенденция на поиск уединения. Одиночество бывает им необходимо. Главной причиной возникновения негативных переживаний в одиночестве для них является отсутствие рядом понимающих, заботливых, внимательных близких.

Таким образом, проведенные исследования показали, что в современной ситуации значимых изменений большинство населения все же преувеличивает меру фатальности влияний среды, любых других детерминирующих нашу жизнедеятельность факторов. Вероятно, это является прямым следствием отсутствия знания и понимания того, как можно что-то менять в себе и своей

жизни. У большинства опрошенных субъектов рефлексивное сознание либо дремлет, либо просто не развито. Типичным оказалось программируемое и прогнозируемое существование, которое сводится к необходимости и в котором не реализуется множество возможностей человека, которые являются частью человеческого потенциала (Д.А. Леонтьев). В этом смысле перед нами оказались два типа людей (первый представлен в большинстве, второй в меньшинстве), которые описываются двумя психологиями: психологией естественного человека как пассивного, влекомого, управляемого, предсказуемого существа и психологией рефлексивного человека, выступающего субъектом собственной активности. Не каждый россиянин в настоящее время готов противостоять трудностям и имеет на это ресурс.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА**

И.П.Попова, г. Екатеринбург

## **SOCIAL WELL-BEING OF SCHOOL TEACHERS AS A FACTOR OF THEIR SELF DEVELOPMENT AND REALIZATION**

I.P. Popova, Ekaterinburg

В настоящее время внимание ученых различных школ и направлений все чаще обращается к анализу такого феномена как социальное самочувствие. Если у большинства населения будет наблюдаться низкий уровень социального самочувствия, то это может стать основанием для соответствующей оценки успешности действий руководства страны и поводом для размышлений об оптимальных путях улучшения сегодняшней ситуации. Данные положения особенно актуальны сегодня для такой категории населения как учителя общеобразовательных школ, которые повседневно общаются с подрастающим поколением, и от их самочувствия во многом будет зависеть направленность формирования тех или иных качеств человека.

Социальное самочувствие выступает в качестве определенного результата рефлексии человеком собственной жизни, своих успехов и неудач, дает целостное представление об отношении к жизни, обществу, обстоятельствам жизнедеятельности, возможностям осуществления самореализации. Концепция самореализации, как и близкие ей концепции самоактуализации тесно связаны с развитием гуманистической психологии на Западе во второй половине XX столетия, прежде всего – в трудах А.Маслоу, который охарактеризовал самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать. Самореализация личности всегда характеризуется ситуацией, когда личность становится субъектом собственного развития. Человек, достигший этого высшего уровня, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Отказ человека от усилий по реализации своего потенциала чреват возникновением патологии: нервными или психическими расстройствами, соматическими заболеваниями. Отсутствие в том или ином регионе, стране, сообществе условий для самоактуализации человека приводит к явлениям застоя, социального и экономического кризиса.

Уточняя соотношение между понятиями «самоактуализация» и «самореализация», мы приходим к выводу, что реализация (*realization*), в истолковании Оксфордского словаря современного английского языка – это, прежде всего, осознание, мыслительная деятельность, а актуализация (*actualization*) имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня *actus* – поступок), имеющую вещественный результат. По мнению Е.Е. Вахромова, понятие «самореализация» означает, таким образом, мыслительный, когнитивный, теоретический аспект деятельности, работу на внутреннем плане, проявляющуюся в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознании результатов предшествующей деятельности.

Самоактуализация и самореализация оказываются, таким образом, двумя неразрывными сторонами процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал. Ведущей областью самореализации

личности является профессиональная сфера. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда, как главному направлению становления человеческой сущности. Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, в профессиональном самосознании личность представляет себя и как объект в определенной социально-профессиональной системе и как субъект. Это связано, во-первых, с осознанием соответствия своих личностных возможностей профессиональным требованиям и задачам, во-вторых, с рефлексией, с удовлетворенностью, с успешностью деятельности, в-третьих, с социальным одобрением.

Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентаций, когда имеет место сущностная, аутентичная самореализация – осуществление потребности в самоактуализации как стремление реализовать свои способности и таланты. Такую самореализацию называют самоотдачей, самоосуществлением. Основываясь на таких критериях личностной самореализации, как реализация жизненных целей; личностные стратегии самоутверждения; готовность к профессионально-деятельностному саморазвитию; наличие потребности в саморазвитии, были выявлены определенные взаимосвязи между социальным самочувствием и самореализацией педагога средней школы, в частности: чем выше уровень социального самочувствия, тем выше уровень саморазвития личности.

Удовлетворенность выбором и реализацией жизненной стратегии, а также уверенность в том, что общая атмосфера в стране и регионе положительно сказывается на статусе преподавателя-профессионала, способствуют дальнейшему личностному росту. Высокому уровню социального самочувствия соответствует в большей степени стратегия конструктивного самоутверждения (38 %), которая проявляется в умении решать проблемы, в склонности к обоснованному риску, в спонтанном проявлении своих способностей, в творчестве. Для человека с конструктивной стратегией самоутверждения характерно стремление к самораскрытию и самовыражению.

У педагогов с пониженным и низким социальным самочувствием преобладает такая стратегия самоутверждения, как самоподавление (16 %). Данная стратегия может проявляться в конформной установке по отношению к группе, в поиске сильного лидера, полизависимости, в проявлении гиперответственности. Стремление к самораскрытию и самовыражению в данном случае имеет низкие значения.

Необходимо отметить, что для пониженного и низкого уровня социального самочувствия характерна так же стратегия доминирования (23 %). Данная стратегия является стратегией компенсации гиперпотребности в самоутверждении и может проявляться в форме вербальной агрессии, в виде создания искусственных препятствий и связанных с ними состояний фрустрации у другого человека в виде утаивания от него важной информации и эмоциональной изоляции. Можно предположить, что педагоги с данной стратегией самоутверждения, будучи неудовлетворенными основными сферами жизнедеятельности, пытаются компенсировать этот недостаток за счет доминирования в профессиональной деятельности, некоторой вербальной агрессией, что может проявляться в общении с учениками и коллегами.

Исследования показали, что ведущей, системообразующей стратегией самоутверждения для педагогов является конструктивная стратегия (61 %), так как педагогическая деятельность постоянно требует разрешать в ходе учебного процесса самые различные проблемы, связанные как с учениками, так и с коллегами по работе, что требует проявления конструктивной точки зрения. Полученные данные корреляционного анализа подтверждают зависимость уровня стремления к самореализации, саморазвитию и индекса социального самочувствия. Современный работник образования в основной массе (68 %) имеет средний и высокий уровень стремления к саморазвитию, в котором заметное место занимает самооценка личностью своих качеств: отзывчивости, доброжелательности, упорства, обязательности, силы воли, любознательности, трудолюбия.

Интересным является и тот факт, что при высоком социальном самочувствии, самооценка педагогом своих личных качеств является адекватной ситуации, а иногда и завышенной. Так как самооценка является важным регулятором поведения и от нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, тем самым она выступает важным механизмом влияния социального самочувствия на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности.

Самооценка личностью своих качеств тесно связана и с уровнем притязаний, которые она себе ставит. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями ведет к тому, что человек начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего могут возникнуть эмоциональные срывы, повышенная тревожность, что недопустимо в педагогическом общении. С ростом социального самочувствия возможно снижение тревожности и эмоциональной неуравновешенности педагогов школы.

Сами педагоги оценивают возможность реализации себя в профессиональной деятельности, как перспективные для самореализации. Сопоставление данных о самоактуализации личности и уровнях социального самочувствия показывает, что индекс социального самочувствия самоактуализирующейся личности достаточно высокий (98-105 баллов из 132 возможных). Необходимо отметить, что не по всем составляющим параметрам самоактуализации прослеживается такая взаимосвязь. Так, например, взгляд на природу человека (вера в людей) не зависит от уровня социального самочувствия. Педагоги школ, по данным исследования, не особенно верят в могущество человеческих возможностей, гармоничность межличностных отношений, в честность и непредвзятость. Нельзя обойти вниманием и тот факт, что школа требует большой самоотдачи от педагога, и на семью, и личную жизнь, как говорят сами педагоги, «просто нет времени». По статистике после 2-3 лет работы в школе замужние женщины-педагоги расторгают брак; из 109 испытуемых педагогов – 48 % незамужем и разведены. Вероятно, что на фоне таких личностных событий не всегда присутствует вера в гармоничность межличностных отношений.

Между социальным самочувствием и одним из составляющих самоактуализации – самопониманием также выявлена отрицательная зависимость: чем выше индекс социального самочувствия, тем ниже уровень самопонимания. Это можно объяснить тем, что человек, обладающий высоким уровнем социального самочувствия, ориентируется на мнение окружающих и стремится достичь определенных благ, одобряемых обществом, подавляя при этом собственные стремления и оценки внешних социальных стандартов. Человек, имеющий низкий уровень социального самочувствия, не склонен к подмене собственных вкусов и оценок внешними социальными стандартами, он более чувствителен к своим желаниям и потребностям. Такой человек более всего может заботиться об устройстве своей квартиры, обладании модным автомобилем и одеждой, обычно при этом он подражает другим, теряя себя. Рано или поздно начинается период разочарования, внутренней несогласованности. Казалось бы, что человек удовлетворил основную часть своих жизненных потребностей и способен дальше развиваться, стремиться к самосовершенствованию, и все же у многих, достигших чинов и богатства, возникает разочарование. Они становятся придатком своих должностей и богатств и ни одну минуту не принадлежат себе.

Естественной основой психического здоровья и цельности личности является аутосимпатия (коэффициент корреляции = 0,08), спонтанность (0,07). Было выявлено отсутствие взаимосвязи между социальным самочувствием и аутосимпатией. Дополнительный анализ показал, что это во многом было обусловлено временем обследования, которое проводилось в период подготовки к подтверждению педагогами своей квалификационной категории (время весенних каникул, в апреле – аттестация педагогических кадров), когда испытуемые педагоги находились в тревожном, стрессовом состоянии, что и повлияло на полученные результаты диагностики. Спонтанность как качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, у педагогов проявляется своеобразно. Ему трудно вести себя просто и естественно, не обращая внимания на окружающих и, прежде всего, по той причине, что сам статус педагога требует постоянного контроля своего поведения. Требуется быть образцом во всем для учащихся, вследствие чего, даже после уроков, педагог постоянно «держит себя в рамках», контролирует свое поведение, ему трудно вести себя спонтанно.

Непременный атрибут самоактуализации – креативность (коэффициент корреляции = 0,81) и потребность в познании (коэффициент корреляции = 0,87). Для педагога, стремящегося к самореализации, совершенствующего свои знания и способности, каждый урок с детьми – это урок творчества. Педагог стремится к тому, чтобы заинтересовать учащихся, найти подход к каждому ребенку, а этого не будет, если не работать над собой, не развиваться в личностном и профессиональном направлении. Высокая потребность в приобретении новых знаний складывается лишь в ситуациях, способствующих осознанию необходимости этих знаний для жизни и профессиональной деятельности. Развитие потребности в знаниях тесно связано с общим развитием личности, с ее умением и навыками находить в содержании изучаемых наук и

окружающей действительности ответы на жизненно важные вопросы. Освоение нового уровня знаний положительно отражается на социальном самочувствии, на повышении самооценки.

По мнению большинства гуманистических психологов, одним из главных критериев психического здоровья личности, ее самочувствия, является автономность, ориентация во времени. Высокий уровень автономности наблюдается только у 27 % педагогов школ, к сожалению, преобладает средний (38 %) и низкий (35 %) уровни. Вероятно, что педагоги склонны считать себя недостаточно независимыми и свободными, учитывая неудовлетворенность такими аспектами жизнедеятельности, как: материальное благополучие, социальная защищенность, защита от преступности, экологическая безопасность. Оценивая свою жизненную ситуацию, 90 % педагогов указали на то, что работа помогает им в достижении жизненных целей и в то же время они не знают, какую работу будут выполнять через десять лет («жизнь покажет»). Вероятно, такой ответ связан с тем, что 94 % опрошенных не уверены в будущем, им не хватает стабильности в государстве и обществе, государственной защиты от снижения уровня жизни. Мотиватором в работе педагога на данный момент является необходимость обеспечения семьи и лишь для 21 % – необходимость получения профессионального педагогического опыта. Это еще раз подтверждает неудовлетворенность педагогов своим материальным положением. Не хотят менять профессию, потому что она нравится. Для улучшения экономического положения 81 % педагогов готовы взять дополнительную работу, 19 % – затруднились ответить на этот вопрос. Возможно, это связано с тем, что большинство педагогов (54 %) не уверены в своих силах, им не хватает инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем.

Интересным является тот факт, что 100 % опрошенных педагогов ответили утвердительно на вопрос: «Развиваю ли я себя постоянно?» Вероятно, здесь сыграл определенную роль стереотип педагога, который «должен» все делать правильно и соответствовать всем требованиям, предъявляемым обществом к учителю.

С социальным самочувствием тесно связан уровень гибкости в общении, постановка конечных целей. Высокие показатели свидетельствуют о стремлении личности педагога к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, о способности к самораскрытию. У 31 % педагогов с высоким уровнем гибкости в общении и высоким социальным самочувствием, нет проблемы «ученик-учитель». Урок для них – это приятная возможность сотрудничества, а не борьба. Им чужда начальственность тона, многозначительность интонаций, они не дают эрудицией, не соперничают с учениками. Что касается постановки личных конечных целей, то только 12 % опрошенных ответили на данные вопросы и указали следующие цели своей жизни: добиться успеха в работе, повысить материальное положение, создать семью. Причем, данные цели определены на ближайшие 1-2 года и не далее. Последняя цифра весьма показательна, она еще раз подтверждает, что удовлетворенность по таким аспектам жизнедеятельности, как стабильность в государстве и обществе, у педагогов не достаточно высока. С другой стороны, степень самореализации зависит от способности человека ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Именно такая постановка вопроса является главным условием успешной самореализации и саморазвития педагога.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ НОРМЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ И СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Е.Н.Пятакова, г. Москва

## **SOCIAL AND PERSONAL NORMS AS PREDICTORS AND SENSE-MAKING FACTORS OF PROSOCIAL BEHAVIOR**

E.N. Pyatukova, Moscow

Вопросы просоциального поведения волнуют ученых уже довольно давно. В философских науках они поднимались еще во времена античности. В психологии активные исследования этой темы были начаты около ста лет назад.



Ученые пока не пришли к единому мнению по определению просоциального поведения. Л.Э. Пеннер, Д.Ф. Довидо, Д.Э. Пилиавин и Д.Э. Шродер представляют просоциальное поведение как широкую группу действий, которые определены обществом как в целом полезные другим людям и текущей политической системе. Они выделяют внутри его три подкатегории: помогающее поведение, альтруизм и кооперация. В свою очередь Х-В. Биерхоф проводит следующий «водораздел» на основе анализа мотивационной основы действий:

- «помогающее поведение» – наиболее широкий термин, включающий все формы межличностной поддержки;
- термин «просоциальное поведение» имеет более узкое значение – в данном случае действия направлены на улучшение ситуации получателя помощи, который является человеком, а не организацией; при этом субъект действия не выполняет свои профессиональные обязанности;
- альтруизм представляет собой действия, мотивированные попыткой встать на место другого человека и эмпатией.

В.Е. Ким в качестве социально позитивных форм поведения выделяет: альтруистическое, просоциальное и кооперативное.

Несмотря на разные взгляды на определение просоциального поведения большинство ученых сходятся во мнении, что помощь другим является показателем определенного уровня личностного развития человека.

Э. Фромм выделил пять экзистенциальных потребностей человека, одна из которых – потребность в установлении связей. Человеку необходимо о ком-то заботиться, нести за кого-то ответственность, чтобы преодолеть ощущение своей отчужденности и изоляции от природы. «Продуктивная любовь», помогающая людям действовать вместе, в то же время, сохраняя свою индивидуальность, способствует установлению связи с миром. По мнению Э. Фромма, конечной целью в развитии человека является продуктивный характер, который представляет собой набор таких качеств, как честность, спокойствие, независимость, стремление творить, любить и совершать просоциальные поступки.

С точки зрения А. Адлера, воплощением зрелости человека является социально-полезный тип личности. Он объединяет в себе высокий уровень социального интереса и активности. А. Маслоу выделял в качестве одной из особенностей самоактуализированных людей сосредоточенность на проблемах вокруг них. По мнению В.М. Русалова, человек, достигший высокого уровня развития, действует во благо общества, в интересах других людей. А.М. Князев называл подобную деятельность одним из обязательных проявлений гражданственности, указывая, что она должна быть продиктована не корыстными интересами, а внутренними ценностями и убеждениями.

В то же время просоциальное поведение является и фактором, способствующим самосовершенствованию. Е.В. Селезнева выделяет создание условий развивающего взаимодействия как один из факторов развития акмеологической культуры (личностное новообразование, обуславливающее становление человека как целостности, продуктивность его самоосуществления и оптимальность индивидуальной траектории достижения акме как ступеней самоосуществления). Данный вид взаимодействия основан на гуманистических ценностях и подразумевает взаимопомощь и сотрудничество его субъектов.

Даже единичный акт помощи оказывает позитивное воздействие на человека: дает ему новый социальный опыт, пробуждает чувство причастности, позволяет улучшить коммуникативные навыки, повышает самооценку, настроение и т.д. Регулярное занятие просоциальной деятельностью, например, добровольческая активность, приводит к значительным личностным изменениям. В своей диссертационной работе Е.С. Азарова указывает на такие психологические эффекты добровольческой деятельности как повышение коммуникативной компетентности, развитие творческого потенциала личности, эмпатии, формирование созидательной социальной активности. Проведенное Н. Алленом и Дж.П. Раштоном исследование людей, помогающих в уходе за душевнобольными, показало, что волонтеры обладают большей эмпатией, социальной ответственностью, способностью к близкому и раскрепощенному общению, компетентностью, эмоциональной стабильностью, более высоким уровнем внутреннего контроля, самооценки, чем представители контрольной группы.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество теорий, описывающих различные модели, факторы и детерминанты просоциального поведения. В данной работе мы рассмотрим влияние социальных и личных норм на оказание помощи.

Социальные нормы устанавливаются обществом и определяют правила, по которым люди должны взаимодействовать друг с другом. Нормы присутствуют и в эволюционных, и в социально-психологических теориях просоциального поведения. Эволюционные психологи считают, что способность обучаться и следовать социальным нормам является частью нашей генетической структуры. По мнению Г. Саймона, индивид, который усвоит нормы и обычаи, существенно повышает свою способность к выживанию. В рамках социальных теорий акцент делается на том, что общество поощряет тех, кто следует его правилам, и наказывает девиантное поведение. Соответственно, люди следуют нормам, в том числе стремясь заработать вознаграждение или избежать порицания.

Среди отечественных психологов, которые занимались изучением нормативной регуляции социального поведения, можно назвать М.И. Бобневу. Она выделила отдельный тип «альтруистического поведения», который свойственен людям, руководствующимся в своих действиях гуманистическими нормами.

Нормативные теории просоциального поведения говорят о том, что человек помогает кому-то, если в соответствии с предыдущим опытом у него есть определенные ожидания от ситуации или если другие явно показывают, что в данном случае помощь является социально желательной. Исследователи выделили два больших класса социальных норм, имеющих отношение к оказанию помощи. Первый связан с представлением о честности и включает в себя следующие нормы и понятия.

**Норма взаимности.** В соответствии с ней люди должны помогать тем, кто ранее помог им, и, соответственно, отказывать в помощи тем, от кого сами ранее получили неоправданный отказ. Данная норма является довольно сильной и глубоко встроенной в человека, влияя не только на его публичное, но и на скрытое от чужих глаз поведение. Эволюционные психологи считают, что она сформировалась и укрепилась в процессе развития человека как вида. Для выживания нашим прародителям необходимо было сотрудничать друг с другом, однако постоянно помогать кому-то было бы весьма затратно. Поэтому и появился принцип «добро за добро», помогающий поддерживать баланс во взаимоотношениях. К примеру, если официанты кафе пишут сообщение о специальных блюдах на обороте чека клиента, то их чаевые повышаются на 17-20%. Объем помощи, которую человек готов предоставить, также зависит от того, насколько ему помогли до этого. Более того, норма взаимности действует даже, если лицо, оказавшее услугу уже недоступно. В этом случае люди готовы в свою очередь помочь и другому человеку. Зная о силе нормы взаимности, можно подводить людей к совершению тех или иных действий. К примеру, в США некоторые благотворительные организации рассылают письма с просьбой о взносах. Однако помимо самого письма в конверт обязательно вкладывается маленький подарок – магнитик, календарик и т.д. Получив его, человек чувствует большую обязанность как-либо ответить на этот презент.

**Понятие баланса (справедливости).** В данном случае речь идет о том, что люди в отношениях имеют представление о соответствии вклада и вознаграждения. Если человеку кажется, что он получил больше, чем заслужил, то он склонен даже отказаться от части своей прибыли. С другой стороны, если он ощущает, что ему «недодали», то в следующий раз он уменьшит объем своего вклада. Дж.М. Джордж показал, что работники, считающие, что их недооценивают, не склонны оказывать помощь своим коллегам и организации в целом. Стоит отметить, что в случае с понятием справедливости важно именно субъективное представление человека о величине его вклада и вознаграждения, а не их объективные показатели.

**Вера в справедливый мир.** Основная идея данной теории, разработанной М. Лернером, заключается в существовании веры в то, что всем воздается по заслугам. С хорошими людьми случаются хорошие события, а с плохими – плохие. Соответственно, люди помогают другим, чтобы «заработать» себе удачную судьбу или же избежать неприятностей за то, что были недостаточно добры к окружающим. К примеру, в результате своего эксперимента М. Цукерман показал, что студенты были более склонны к просоциальным действиям до экзамена, чем после него. Возможно, хорошими поступками они пытались привлечь к себе удачу. Вера в справедливый мир способствует помощи другим еще и потому, что, видя несчастье невинного, человек старается восстановить баланс, улучшив его положение. Сила этой веры коррелирует с вероятностью осуществления просоциальных действий. Однако существуют и другие модели поведения. К примеру, восстановлению справедливости служит и наказание обидчика. Здесь уже действует принцип «око за око». Также, если человек не в силах по какой-либо причине оказать помощь жертве, то его вера в справедливый мир может подтолкнуть его к выводу, что та сама

виновата в своих несчастьях. Соответственно, вместо помощи несчастный получит только обвинения.

Второй класс социальных норм связан с общими стандартами просоциального поведения.

Норма социальной ответственности говорит о том, что мы должны помогать тем, кто в этом нуждается. Основной массив исследовательских данных по этому вопросу предоставлен Леонардом Берковицем. В одном из своих экспериментов Л. Берковиц с коллегами просили студентов клеить конверты, сообщив части участников, что от их работы зависит оценка их супервайзера. Чем в большей зависимости находилась эта оценка от труда студентов, тем более усердно они работали. Норма социальной ответственности объясняет также, почему люди более склонны оказывать помощь инвалидам или тем, кто открыто ее просит. Однако и в действии этой нормы есть исключения. К примеру, человек не склонен проявлять просоциальное поведение относительно тех, кто, по его мнению, сами стали причиной своего зависимого, несчастного положения. Б. Вейнер поясняет это тем, что люди приписывают ответственность за что-либо самой жертве или ситуации. Это вызывает у них эмоциональные реакции, влияющие на просоциальное поведение, – сочувствие или гнев. Первая предположительно ведет к оказанию помощи, тогда как вторая – к пренебрежению, порицанию и даже возмездию. Личностные и культурные различия также влияют на анализ ситуации и оказание помощи. Исследователь Л. Скитка показала, что даже различные политические взгляды приводят к тому, что люди по-разному оценивают одни и те же данные, принимая в результате разные решения. Представители «индивидуалистической» культуры ставят на первое место личные благосостояние и ответственность, тогда как в «коллективизме» на первый план выходят благополучие группы и круговая порука. Ученые определили также и гендерные различия в реализации нормы социальной ответственности. Женщины обычно более чувствительны к зависимому положению других людей. Однако по факту мужчины помогают в большем количестве случаев, при этом предоставляя меньший объем помощи.

В качестве еще одного примера действия социальных норм Е.Е. Насиновская называет временное повышение просоциальности членов группы, живущей по принципу «здесь и теперь».

Многие из тех, кто совершал просоциальные действия, обосновывали это тем, что они следуют своим внутренним убеждениям и ценностям. По мнению Ш.Х. Шварца, эти убеждения и ценности взаимосвязаны и создают личностные нормы. Исследователь вместе с коллегой Дж.Э. Ховардом определяет их как моральное обязательство выполнять одни определенные действия или воздерживаться от других. Б.С. Братусь определял три уровня смысловой сферы личности: эгоцентрический, группоцентрический и просоциальный.

Личностные нормы имеют ряд отличий от социальных:

- они определяют внутренние стандарты поведения и не являются продуктом культуры;
- они более специфичны, сформированы для одной или нескольких ситуаций;
- люди сами оценивают свое соответствие личностным нормам, хваля или наказывая себя.

Изучением моральных ценностей и норм, их преломления в психике конкретного человека и влияния на его поведение в отечественной психологии занимались такие ученые, как О.Г. Дробницкий, Г.В. Кузнецова, Л.В. Максимов и др. В концепции А.М. Князева исходными элементами нравственности гражданина являются интериоризированная система гражданских норм и отношений и ее реализация в поведении. В ситуации выбора данная система помогает человеку достичь свои цели в согласии с обществом и государством

В рамках схожих с личностными нормами тем можно выделить исследования смысла, жизненных целей и ценностей у Л.С. Выготского, Д.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева, альтруистических установок у Е.З. Васиной и Е.Е. Насиновской, В.Е. Кима. Е.Е. Насиновская одним из двух смыслообразующих мотивов альтруизма называет мотив морального долга, который является результатом воспитания и интериоризации человеком соответствующих социальных норм. Е.В. Селезнева определяет личностные смыслы как одну из модальностей жизнеосуществления – «должен».

Личностные нормы являются предикторами просоциального поведения, хотя в среднем по данным западных ученых корреляция невелика (обычно 0,3). Исследователи доказали, что сосредоточенность на себе способствует большей склонности к оказанию помощи. Однако это не происходит в случаях, когда человек концентрируется на собственных проблемах. В эксперименте Ф. Гиббонса и Р. Вилкунда студенты, которые, по собственному мнению, плохо сдали экзамен, после разглядывания себя в зеркале помогали реже. Тогда как думавшие, что сдали экзамен

успешно, чаще совершали в дальнейшем просоциальные действия. Данные исследователи также показали, что сосредоточение на себе способствует оказанию помощи, если она сочетается с присутствием заметной и оправданной потребности в ней, которая направляет внимание человека на его внутренние ценности. Личностные нормы являются частью «Я-концепции». Соответственно, следование им служит также укреплению и поддержанию образа Я.

Таким образом, социальные и личностные нормы, безусловно, являются предикторами и смыслообразующими факторами просоциального поведения. Социальные нормы делятся на дескриптивные – описание действий типичных для какой-то ситуации – и иньонктивные – определение хорошего и плохого. В первом случае люди более склонны помогать, если видят, что другие оказывают помощь или одобряют ее. Во втором случае общество поощряет правильное поведение и наказывает за неправильное. Личностные нормы – это система внутренних смыслов и убеждений человека. Они более ситуационно специфичны и являются частью «Я-концепции» человека. Следование этим нормам контролируется самим человеком.

В целом, проблема влияния социальных и личностных норм на просоциальное поведение еще открыта для изучения. Особенно в части исследования личностных норм, их содержания у разных людей и относительно различных ситуаций, условий формирования, механизмов влияния на деятельность человека.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СТРУКТУРА МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Т.В.Разина, г.Сыктывкар

## **STRUKTURE OF THE SCIENTIFIC WORK OF UNIVERSITY ASSOCIATE PROFESSORS**

T.V.Razina, Syktyvkar

В настоящее время высшие образовательные учреждения, в первую очередь университеты, осуществляют не только учебную, воспитательную функции, готовят специалистов-профессионалов, востребованных на рынке труда, но и выполняют научные функции, являются центрами научной мысли. Тем не менее, в последние годы наблюдается спад интереса к научно-исследовательской деятельности среди профессорско-преподавательского состава вузов. Цель нашей работы – исследовать структуру мотивации научной деятельности преподавателей вузов и благодаря этому выявить причины снижения темпов и возможности интенсификации научной деятельности.

В качестве теоретической основы для диагностики факторной структуры мотивации научной деятельности используется разработанная автором типология мотивов научной деятельности. В основе выделяемых автором типов мотивации лежат два положения о мотивации научной деятельности, выдвинутых М.Г. Ярошевским:

1) Мотивация научной деятельности может быть понята только на пересечении личностной, социальной и логической «осей координат».

2) Можно выделить два типа мотивации – внешнюю и внутреннюю.

Приоритет внутренней мотивации над внешней означает, что деятельность ученого выступает для него самопобуждающим фактором, ученый включен в научную деятельность, потому что она его привлекает, доставляет интеллектуально и эстетическое удовольствие, научная деятельность является не средством достижения цели, а самой целью. Внешние мотивы являются таковыми потому, что являются внешними по отношению к процессу добывания научного знания, неспецифичны для него. Такие авторы, как А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский, Д. Пельтц, М.А. Рорбах, Ф. Эндрюс подчеркивают, что для эффективной творческой научной деятельности внутренняя мотивация должна быть доминирующей, а внешняя носить подчиненный характер. Мы также разделяем это положение.

Внешняя и внутренняя мотивация видятся нами как два типа максимально высокого уровня обобщения. Они, в свою очередь, дают шесть типов мотивов более низкого, частного уровня: ситуативный, формально-символический, славы, идентификационный, службистский, идентификационный. В разработке данных типов мы опирались на положения Г.Г. Дилигентского о типах социально-политической вовлеченности, чем обусловлены названия некоторых из типов. Дадим содержательные характеристики указанных типов мотивов.

Ситуационный мотив: определяется внешними условиями, сложившейся удобной (или вынужденной) исторической или социальной ситуацией. В ряды лиц, занятых наукой, попадает очень много случайных людей и их научные достижения весьма скромны. Такая мотивация иссякает весьма быстро: когда проходит мода, либо достигнута внешняя цель (получен диплом или степень), либо когда молодой ученый столкнулся с первыми неразрешимыми профессиональными трудностями и осознал себя неспособным с ними справиться. Тем не менее, такие люди могут оставаться в науке и выполнять функции, не требующие глубоких знаний, Этот мотив относится к группе внешних и обусловлен социальной осью измерения.

Формально-символический мотив: наиболее ярко представлен в сообществах, где научная деятельность является монополией политической власти и наука находится всецело в русле государственной идеологии. При этом качество знаний и уровень развития личности получающей эти знания могут практически не учитываться. Идет погоня за формальным, внешним свидетельством знания, а не самим знанием. В науке лица с таким типом мотивации, скорее всего, очень ориентированы на долг, принятые стандарты и традиции, авторитеты. Ученые с таким типом мотивации тяжело переживают, когда их заслуги (оправданно либо неоправданно) замалчиваются или забываются, уделяют большое внимание научной иерархии, степеням, званиям. Этот мотив относится к группе внешних, и образован пересечением предметно-исторической и социальной осей координат.

Мотив славы: появляется в случае гипертрофированной развитости формально-символического мотива или определенных личностных черт (высоких самооценки, уровня притязаний, лидерских черт и ряда других). Мотив славы относится к группе внешних и образован пересечением социальной и личностной осей координат.

Ценностный мотив можно рассматривать как проявление особых психических черт личности: ее способности и потребности активно воздействовать на социальную среду. В некотором смысле наука может противопоставлять себя общественным устремлениям и ценностям и становиться самостоятельной отдельной ценностью. Если данный мотив доминирует в структуре научной деятельности отдельного ученого, то также в качестве неявного присутствует мотив преобразования мира и общества. Такой ученый в незначительной степени нацелен на славу и почет, научная истина любой ценой, на определенном этапе становится абсолютной ценностью, которая оправдывает любые средства. Данный мотив относится к группе внутренних и является следствием взаимного действия предметно-исторической и личностной осей координат.

Службистский мотив выражается в стремлении к стабильности профессионального положения, гарантии определенного социального статуса и его роста и удовлетворительным доходам и условиям труда. Это способ социального самоутверждения личности. Подобная мотивация будет возрастать в ситуациях государственной поддержки науки, ее популяризации, возрастания престижа занятия научной деятельностью. Людей в науке с таким типом мотивации можно разделить на два существенных подтипа. Во-первых, лица, которые стараются работать в научных учреждениях, но все-таки не претендуют на звание ученого (обслуживающий персонал, технические работники). Во-вторых, лица, не обладающие необходимыми талантами и знаниями, но стремящиеся стать учеными, часто не замечающие свою ограниченность. Этот мотив относится к группе внешних, обусловлен преимущественно социальной осью координат.

Идентификационный мотив – ученый идентифицирует себя с потребностями и интересами основной массы членов общества. Это человек, обладающий высокой профессиональной этикой и чувством социальной ответственности, видящий свою профессиональную задачу не в поисках истины, но в служении людям, обществу. Процесс познания представляет для них наивысшую ценность и приносит максимум удовольствия, также как и его результаты. У ученых данного типа всегда присутствует доминанта соотносительности нового знания с гуманистическими и общечеловеческими ценностями. Они целиком и полностью отдают себя научной деятельности, не имеют других интересов. Данный мотив относится к внутренним и обусловлен личностной осью координат.

В структуре мотивации научной деятельности представлены в той или иной степени все указанные мотивы, образуя в итоге своеобразный профиль. Указанные мотивы относительно независимы друг от друга, но при этом могут объединяться в более общие группы внутренних и внешних мотивов.

Мы предполагаем, что у преподавателей вузов на первом месте в структуре мотивации профессиональной деятельности будут стоять не внутренние, а внешние мотивы, поскольку основным содержанием своей деятельности они видят преподавание, передачу знаний, а научная деятельность имеет для них второстепенное значение.

В исследовании приняло участие 64 преподавателя Сыктывкарского государственного университета, имеющих ученую степень не ниже кандидата наук (доля лиц со степенью доктора наук была незначительной – 6,25%), в возрасте от 30 до 62 лет.

На основе авторской теории мотивации была разработана авторская диагностическая методика в форме личностного опросника. Полученные с помощью опросника результаты на указанной выборке преподавателей были подвергнуты факторному анализу (метод главных компонент, варимакс нормализованных, значимыми считались факторные нагрузки  $> 0,5$ ). Результаты опросника были дополнены результатами беседы.

По итогам исследования профиль мотивов научной деятельности у преподавателей вуза получился следующим. На первом месте по степени выраженности – ситуативный тип мотивации (среднее – 14,5 баллов). На втором месте два типа мотивов: службистский (12,5), идентификационный (12,4). Далее идут ценностный тип (11,9), формально-символический (9,7), славы (7,9). Интерпретируя полученные результаты, мы можем сказать, что преподаватели занимаются научной деятельностью не в силу своей личностной ориентированности на науку, осознания ее как лично-значимой ценности, а, в большей степени, из внешних мотивов. Доминирующий ситуативный мотив свидетельствует о том, что занятия наукой будут осуществляться преподавателями, если представится удобный случай (например, будет выигран грант). Ярко выражен службистский мотив, следовательно респонденты участвуют в исследованиях, если это не связано с большими энергетическими затратами, либо если участие в научно-исследовательской работе будет каким-то образом (в том числе и материальным) поощряться.

Показательно, что, например, мотив славы представлен в наименьшей степени, следовательно, у преподавателей отсутствует научное честолюбие, незначительный уровень притязаний, и, возможно, заниженная самооценка.

Идентификационный мотив выражен достаточно сильно, но, на наш взгляд, это обусловлено скорее именно преподавательской компонентой в структуре профессиональной деятельности респондентов. Рассказывая студентам об основах науки, ее наиболее актуальных проблемах и перспективах развития, преподаватель ассоциируется с носителем этой науки, идентифицирует себя со всеми (или со многими) представителями данной науки, что проявляется в соответствующем типе мотива.

Ценностный тип мотива, на наш взгляд, должен быть наиболее ярко выражен у ученого, чтобы обеспечить высокую продуктивность научного творчества, в исследуемой выборке представлен в средней степени. По результатам анализа документов и отчетов по научно-исследовательской работе, только 30 % преподавателей регулярно занимаются научными исследованиями и имеют публикации, гранты и другие результаты научного труда, подтвержденные документально. В целом, это подтверждает нашу гипотезу о том, что научная деятельность не является внутренней ценностью, детерминирующей всю структуру деятельности преподавателя вуза, что согласуется с выдвинутой гипотезой.

Формально-символический мотив представлен также в незначительной степени, следовательно, такие мотиваторы, как чувство долга, престижа, лояльности организации, следование высоким стандартам научной деятельности, или просто получение формальных свидетельств научных заслуг (степень, звание) также не имеют для преподавателей большого значения. Возможно, это связано со спецификой выборки: у всех респондентов есть степень и они уже удовлетворили этот мотив. В контексте слабой выраженности мотива славы мы можем предположить, что получение более высоких регалий для преподавателей не актуально.

Тем не менее, простая интерпретация профиля средних значений в достаточно разнородной по возрасту выборке не даст нам полного представления о структуре, соотношении мотивов. Проведя корреляционный анализ с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона, мы установили, что все выделенные нами шесть мотивов коррелируют каждый с каждым. Все

корреляции значимы на уровне  $p=0,05$ , носят прямой характер, сила корреляционной связи варьирует от 0,26 до 0,58. Подобные результаты могли бы получиться при условии несовершенства измерительной методики, однако, на выборке студентов, аспирантов, а также научных сотрудников Коми научного центра уральского отделения Российской академии наук (далее – КНЦ), шкалы не имели подобных тотальных корреляций. Наблюдались связи между шкалами внутренних мотивов и шкалами внешних мотивов, либо корреляций не наблюдалось вообще. Это позволяет сделать предположение о том, что в структуре личности человека в той или иной форме занимающегося научной деятельностью, соотношение и значимость мотивов имеют разную структуру, что обусловлено формой и содержанием научной деятельности, возрастом, стажем.

Мотивы же преподавателей вуза крайне слабо дифференцированы и объединены в один большой мега-фактор, что подтвердила процедура факторного анализа. Причем каждый мотив входит в этот мега-фактор со значительными факторными нагрузками (от 0,57 до 0,8). Это говорит о том, что у преподавателей вузов отсутствует деление на видоспецифические мотивы, в том числе даже на внешние и внутренние. Это может быть следствием в первую очередь того, что собственно научная деятельность не является для них доминантной, определяющей профиль профессиональной деятельности, на первый план выходит преподавательская деятельность. Эта гипотеза подтверждается тем, что по предварительным данным у сотрудников КНЦ, незанимающихся преподавательской деятельностью, выделяются отдельные группы мотивов, поскольку для сотрудников КНЦ, научная деятельность является единственной профессиональной сферой приложения их усилий и в этом случае происходит своеобразная специализация.

С другой стороны, в предварительных исследованиях студенческих и аспирантских групп было установлено, что степень интегрированности мотивов повышается с возрастом (наименее взаимосвязанными эти мотивы представляются у студентов и аспирантов первого года).

Безусловно, эти два предположения требуют более тщательного подтверждения, что мы и планируем сделать в дальнейшем. Тем не менее, как мотивационный профиль, полученный в исследованиях преподавателей вузов, так и результаты факторного анализа данных этой группы, говорят о крайне интересной структуре мотивации научной деятельности у преподавателей вузов: это общая, широкая, недифференцированная, не специфичная мотивация. Это, на наш взгляд, в значительной степени объясняет низкую включенность профессорско-преподавательского состава в научную деятельность.

Наше предположение о приоритете внешней мотивации научной деятельности у преподавателей вузов не подтвердилось. Внутренние мотивы в структуре мотивации научной деятельности преподавателей слились с внешними и потеряли свою специфичность, что и обуславливает недостаточную вовлеченность в научно-исследовательскую деятельность и ее низкую продуктивность. В качестве своего основного предназначения и сферы деятельности, подавляющее большинство респондентов видят преподавание, образовательную и просветительские функции, что возможно, обусловлено появлением генеративности, как возрастной черты. Безусловно, необходимо проводить дальнейшие исследования данного вопроса на других группах и в других вузах. Однако, данное исследование наметило основные проблемные области и для будущих изысканий.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ТВОРЧЕСТВО, ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА**

Л.В. Редин, г. Казань

### **CREATIVITY, CREATIVE THINKING AND SENSE-FORMING FACTORS OF SELF-ACTUALIZATION OF A PERSON**

L.V. Redin, Kazan

До настоящего времени могущество человека определялось, в основном, его естественнонаучными знаниями, т.е. познанием законов природы и порядка в ней. Именно на обеспечение человека этими знаниями делает акцент классическая парадигма образования. В ее основе находится механистически-детерминистическая (ньютоново-картезианская) научная парадигма. В соответствии с ней система образования формирует у человека уверенность в том, что любая проблема имеет одно единственное правильное решение. При этом в естественнонаучной картине мира нет места этике, морали и нравственности, качественным характеристикам, преобладают количественные критерии оценки результатов. Если задачи имеют однозначные решения, если единственный критерий научного метода – «правильно – неправильно», то человеку негде проявить свои духовно-нравственные качества, весь свой творческий потенциал, развить и реализовать свои способности, личностные характеристики.

Совершенно иное мировоззрение и, соответственно, иные цели образования появляются при переходе задачи существования человека с познания существующего мира на его целенаправленное преобразование на основе гармоничных взаимоотношений человека с человеком и с окружающей средой, в результате чего проявляется основная природная сущность человека – творить, созидать. В этом случае имеется множество вариантов решения задачи, возникает ситуация, когда информации (исходных данных) не хватает или ее в избытке, что приводит к состоянию неопределенности. Это меняет поведение человека, особенно если варианты будут характеризоваться различными парадигмами предпочтения по большому числу критериев. И если далее человек будет осуществлять выбор по совокупности нескольких формально несопоставимых критериев (например, по полезности, надежности, эффективности, безвредности, целесообразности, оптимальности и т.д.), однозначные решения будут очень редким исключением, но вовсе не правилом.

Именно творчество и творческий характер мышления может справиться с такой задачей. Поэтому творчество необходимо именно сегодня и во всех сферах жизнедеятельности человека: в науке, производстве, образовании, быту и у человечества есть для этого необходимые возможности, но требуется создать достаточные условия. Для этого ценности, стоящие во главе приоритетов человека и человечества, должны принципиально измениться. Многими авторами отмечается (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князев, В.А. Аршинов, С. Гроф, Э. Ласло, П. Рассел, Ф. Капра и др.), что мир изменится вместе с изменениями в сознании людей, непосредственно связанными с тем, что люди перестанут в качестве главной цели ставить удовлетворение все возрастающих материальных потребностей и акцент делать только на развитие материального производства, а главным приоритетом станет возрастание духа, стремление к истине, реализация внутренних возможностей человека. Для этого необходимы инновации во всех областях жизнедеятельности человека, заключающиеся в превращении потенциального абстрактно-идеального (в философском понимании данной категории) представления о научно-техническом прогрессе, о развитии человека и реализации его способностей и возможностей в реально осознанный (осмысленно конкретный) процесс, воплощающийся в новых мыслесодержаниях, смыслообразующих факторах, идеях, целях, результатах, продуктах и технологиях, а в итоге в новой научной парадигме и новой методологии. Следовательно, в основе инноваций лежит творчество и творческое мышление, акцентирующие внимание на необходимости личного духовного роста, перехода на более высокие уровни образованности, интеллектуальности, сознания и внутреннего осознания единства всего («всеединство» – неоплатонизм, В.С. Соловьев) в мире человеком, опирающиеся на универсальные эстетические, этические и экологические ценности, вносящие в жизнь и деятельность больше смысла, творчества, вдохновения, радости, соответствующего целеполагания и, обязательно, ответственности, требующей социальной и профессиональной зрелости личности, создающей новые ценности.



Какие же преимущества дают человеку развитое творческое мышление и готовность к творческой деятельности?

Творчество:

- меняет отношение к жизни, позволяет отказаться от пассивного отношения к ней, дает возможность самим стать той силой, которая вызывает перемены и формирует ваше будущее;
- обеспечивает быстроту мысли и гибкость мышления;
- способствует широте мышления, знаний, применяемых методов, т.к. при решении различных проблем не происходит заикливания только на одном моменте и способе решения;
- сокращает промежуток времени и материальные затраты, необходимые для решения проблемы;
- позволяет познать гармонию в себе и в окружающем мире;
- обогащает внутренний и внешний мир человека;
- учит находиться в настоящем и одновременно знать и чувствовать прошлое и будущее;
- обеспечивает внутренний рост;
- наполняет жизнь радостью, смыслом, целью;
- делает жизнь яркой, созидательной; творчество не может быть пресным, безразличным, нигилистским;
- помогает быть более спокойным и настойчивым при решении проблем;
- повышает уверенность человека в правильности идей;
- помогает лучше понимать мысли других людей и, следовательно, лучше ориентироваться в мире людей;
- помогает отвлечься от стереотипов в мышлении;
- повышает удовольствие, которое человек получает от решения проблем, так называемое «творческое удовлетворение».

Кроме того, творческий человек применяет творческое мышление во всех областях жизни, будь то научная, производственная, социальная или бытовая деятельность, что позволяет занимать лидерские позиции на службе и более легко и просто справляться с проблемами в личной жизни и при этом человек обретает счастье не в удовлетворении инстинктивных потребностей, а в результате своего труда, своего творчества, в самом факте развития и реализации своих возможностей и способностей.

Однако, несмотря на архиважность и потребность социума в формировании творческой личности современная наука находится только в самом начале пути к серьезному формированию и осмыслению категориального аппарата творческой деятельности, а также собственно феномена и сущности творчества и творческого мышления. Многие идеи, размышления, гипотезы, принципы, подходы не были выделены (обозначены) и зафиксированы, многие факты познания сущности, особенностей и применения творческого подхода затерялись в историческом процессе, в первую очередь, из-за невнимательности современников, их узкособственнической, эгоистичной, потребительской направленности восприятия, т.к., к сожалению, современники в основном интересовались только тем, какие материальные, конкретные (осязаемые, опредмеченные) результаты были достигнуты и мало интересовались тем, кто, какой инструментарий и какие условия, процессы, методы привели к принципиально новым результатам.

В науке и искусстве XX века известно много определений понятия «творчество», имеющие очень общие формулировки в силу многозначности и общности данного понятия. В широком смысле слова творчество – это деятельность, порождающая новое знание или продукт. Наиболее распространенная точка зрения на понятие «творчество» определяет его как деятельность, порождающую нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно исторической значимостью. При этом творчество специфично для человека, т.е. всегда предполагает творца-субъекта творческой деятельности, а творческий продукт создается в результате: творческого подхода; реализации творческих способностей; процесса творчества. В то же время формирование нового всегда связано с наличием у человека непосредственного внутреннего стремления (импульса) к целенаправленной деятельности, всегда связанной с социально-экономическими, научно-техническими, природными преобразованиями, т.е. с деятельностью (трудом). Это стремление обусловлено наличием у данного человека избытка энергии по отношению к энергии, необходимой для простого выживания человека (пассионарность, по терминологии Л.Н. Гумилева). Именно этот избыток энергии лежит в основе

творческой деятельности, где интересы познания и созидания нового превалируют над целями выживания и заботами о собственном благополучии.

Однако, необходимо правильно выбрать общее направление движения (развития), применения данной энергии. Разбросанность устремлений приводит к распылению усилий человека и в результате к хаотичности общего характера жизнедеятельности и соответствующих преобразований. Направление развития определяется вкладываемым смыслом, выбранной целью и способом ее достижения и представляет собой знание того, что должно быть сделано, и каким образом это должно быть сделано, и зачем это сделано, а это является предметом эстетики и этики. Следовательно, эстетика и этика необходимы именно сегодня, в особенности в науке, технике, образовании и социально-экономических сферах, когда значительно возросла глубина и скорость влияния и воздействия человека на все процессы в мироздании.

Анализ предпосылок и условий творчества предполагает выявление принципов и структур, которые определяют границы и возможности творческой деятельности. Если при этом учесть его историческую размерность, то эти структуры предстают соотношенными с конкретными историческими этапами социального развития и включают в себя все факторы определяющие характер и уровень общественного развития и уровень научной парадигмы. В результате, при условии представления основных характеристик в явном виде, и в то же время не претендуя на полноту отображения, но сохраняя филогенетическую целостность и единство подходов, можно за базовое принять следующее определение понятия «творчество».

Творчество – это определенное качество, создающее объективные и субъективные условия приобщения к высшим (более высоким) смыслам бытия, поиска высших реальностей и единству с ними в контексте раскрытия и развития сущностных характеристик человека и мира согласно концепции неограниченного существования, обеспечивающее диалектическое единство и целостность мировоззренческих установок, способствующее профессиональному, социокультурному, внутреннему росту, раскрытию способностей и задатков, трансформации, самосовершенствованию личности и сознания (переходу их на более высокий уровень), которым человек наделяет свою деятельность, основывающуюся на интегративном принципе всеединства и принципе (этике) ответственности, в процессе познания и создания нового продукта, а именно: знания, смысла, понимания, ценностных характеристик, преобразованию идеального и материального миров, отличающуюся своей уникальностью, неповторимостью, оригинальностью, целесообразностью, осознанностью, осмысленностью, историко-культурной значимостью и имеющую гуманистическую, трансперсональную и экологическую направленности, базирующиеся на эстетическом и этическом содержаниях и не ущемляющую прав и возможностей последующих и предыдущих поколений с целью получения «сильного» эффективного решения личной и социальной значимости на основе синергичного разрешения диалектического противоречия и заключающегося в создании оптимальной, гармоничной, самоорганизующейся, саморазвивающейся системы высокого уровня системности (внутренней информативности) с диалектико-синергичными и рекурсивно-континуальными взаимоотношениями внутрисистемной целостности и внешнего единства (внешней информативности) с гиперсистемой в контексте триединства прошлого, настоящего и будущего.

При этом смысл, мысль, эстетика и этика (аналогично, экология, в широком, мировоззренческом понимании данной категории), концепция устойчивого развития общества должны предварять, определять и направлять творческую деятельность (дедуктивный подход). В соответствии с современной научной парадигмой поиск высших реальностей – это поиск параметров высшего порядка в синергично-многослойно-сетевом пространстве (имеющем эволюционно-голографическую природу), структурированном рекурсивно-континуальными причинно-следственными связями.

Данные положения легли в основу методологии интегративного метасистемного изобретательского (творческого) мышления (МИМИМ), которая базируется на темпоральном единстве научного знания, духовных истин, искусства, характеризующие трансдисциплинарность мышления (познания) человека. Акцент делается на получении «сильного», эффективного с высоким уровнем новизны и надежности решения, находящегося в метасистемной плоскости как результат интеграции бинитарного, триединого и кватерного принципов (стилей) мышления.

Бинитарный стиль мышления построен по двоичной (антитеза, дихотомия, дилемма, «плохо»-«хорошо», «правильно»-«неправильно» или как можно видеть из законов формальной логики – третьего не дано) схеме («источник – сток», «передатчик – приемник») и характеризуется

линейным характером. Бинарная схема является одномерной и порождает линейное представление о связях между предметами и явлениями.

Триединый стиль базируется на операциональности «триединства» и «рекурсивных связей» и имеет нелинейный характер (взаимодействие и взаимосвязь объектов, субъектов и явлений, круговая причинность, сетевые принципы организации), т.е. основывается на понимании любого объекта, процесса как функционально целого, в котором отдельные части взаимосвязаны между собой и в то же время взаимосвязаны с окружающей природной, социальной средой и со всем миром и на уровне более широкого и глубокого проникновения в понимание (осознание) паттерна организации сложно структурированных живых и неживых систем и их единства.

Кватерный стиль мышления основывается на методологическом принципе универсального характера введенным в науку К. Юнгом, имеющем корни в четырех началах или причинах Аристотеля, определяемых им как взаимозависимые источники всех явлений, а именно причины внешние и внутренние. Кватерность – образ четырехкратной структуры в виде семантической формулы 3+1, где триединство определяет динамичную систему, а четвертый компонент, дополняя триединство, создает «Единое», символизируя «всеобщее» или универсум, создавая смысл направленности развития системы (триединства).

Результирующий акцент в объеме МИМИМ делается на интегративный метасистемный рекурсивно-континуальный стиль мышления, представляющий собой единство сильных сторон бинарного, триединого и кватерного стилей мышления. Интегративный метасистемный стиль мышления основывается на более высоком уровне состояния системности (сознания) – уровне более широкого и глубокого проникновения в понимание (осознание) паттерна организации сложно структурированных живых и неживых систем, их диалектической целостности и единства, что позволяет получить «сильное», эффективное решение с высоким уровнем новизны (изобретения) и надежности в сочетании с принципом ответственности, удовлетворяя требованиям инновационной быстро изменяющейся глобальной экономики сетевого характера.

Таким образом, творчество и творческое мышление в вышеприведенной концепции, формирование их характеристик у человека и являются смыслообразующими факторами, способствующими и определяющими саморазвитие и самореализацию человека.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ**

Л.А. Плужникова, Е.Н. Рябышева, г. Воронеж

## **HISTORICAL ASPECT OF STUDYING REFLECTIONS**

L.A. Pluzhnikova, E.N. Ryabisheva, Voronezh

В настоящее время внимание ученых направлено на изучение рефлексии и ее влияния на личность. По мнению исследователей (В.А. Лефевр, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.), рефлексия – процесс познания, направляемый человеком на себя, на осмысление своих поступков, преобразование собственных действий, своего «Я», своих отношений с миром.

Но проблема рефлексивных процессов интересовала людей еще с давних времен. Исследователей волновали вопросы познания самого себя, своего внутреннего состояния. Подтверждением этому могут служить работы известных философов (Антифон, М. Аврелий, Гегель, Гераклит, Демокрит, Р. Декарт, И. Кант, Г. Лейбниц, Леонардо да Винчи, Д. Локк, Плутарх, Д. Юм, и др.).

Например, Демокрит считал, что все зло и несчастья происходят с человеком из-за отсутствия необходимого знания. Отсюда он делал вывод, что устранение проблем лежит в приобретении знаний.

Для Р. Декарта проблема «Я» выражалась, прежде всего, в самопознании. На вопрос: «Что же я такое?» Декарт отвечает следующим образом: «Мыслящая вещь». Мыслящая вещь – это «вещь», которая сомневается, понимает, утверждает, отрицает, желает, не желает, представляет и чувствует. Знаменитое высказывание философа: «Я мыслю, следовательно, я существую»

убедительно отражает суть его учения. Декарт утверждает, что очевидность самодоверности его существования как мыслящего субъекта (*res cogitans* – «вещи мыслящей») проявляется в следующем: всякий акт мышления (и шире – всякое представление, переживание сознания не ограничивается мышлением) обнаруживает – при рефлексивном взгляде на него — меня, мыслящего, осуществляющего этот акт. Аргумент указывает на самообнаружение субъекта в акте мышления (сознания): я мыслю – и, созерцая свое мышление, обнаруживаю себя, мыслящего, стоящего за его актами и содержаниями.

Рассуждая о проблеме самопознания, самопонимания Д. Локк задается вопросом, почему «разумное мыслящее существо», «может рассматривать себя, как себя, как то же самое мыслящее существо, в разное время и в различных местах». По мнению Д. Локка, личность может чувствовать или осознавать удовольствие и страдания, способна быть счастливой или несчастной и настолько заинтересована собою, насколько это сознание простирается. Локк утверждает, что, накопив знания, люди начинают размышлять «серьезно о том, что происходит внутри их...». Этим Д. Локк подчеркивает, что рефлексивные идеи производны от жизненного опыта. Д. Локк впервые в истории мысли выражает личность через непрерывность сознания.

Интересна позиция сенсуализма, носителем идей которого является Д. Юм. Он утверждает, что нет вопроса более темного, чем вопрос о тождестве и природе того объединяющего принципа, который составляет личность (*person*). Продолжая свою идею, Юм отмечает невозможность выяснения данного вопроса при помощи одних наших чувств. В повседневной жизни эти идеи о нашем Я и о личности, очевидно, иногда не бывают, особенно, точными определениями).

Говоря о понимании себя, Кондильяк, в свою очередь, выражает данную мысль словами статуи Пигмалиона (известного произведения): «... я вижу себя, я осознаю себя, одним словом, я ощущаю себя, но не знаю, что я такое, и если я раньше считала себя звуком, вкусом, цветом, запахом, то теперь я уже не знаю, чем должна считать себя». По мнению Кондильяка, Локк ошибается, допуская двойкий источник познания –ощущения (*sensations*) и рефлексии; рефлексия не представляет ничего самостоятельного, а есть переработанное ощущение; из ощущений слагается и память; множественность ощущений сама собой вызывает суждение. Кондильяк, таким образом, не только описывает различные душевные явления, но и дает историю развития души. При изображении этой истории он исходит из чисто априористического построения – статуи живой, но не одухотворенной, которую он постепенно одаряет различными способностями ощущений и из них извлекает различные группы понятий. Кондильяк полагает, что он придерживается эмпирического метода, между тем он поступает точно также как философы-рационалисты в XVIII веке, то есть строит факты. Ощущения Кондильяк делит на две группы: с одной стороны – обоняние, зрение, слух и вкус, с другой – осязание. Анализ осязания и значение, которое он придал этой категории ощущений, есть несомненная заслуга Кондильяка перед психологией. В познании внешнего мира осязанию принадлежит руководящая роль. Подобно тому, как все познание о внешнем мире Кондильяк выводит из ощущений, состояния чисто субъективные он также выводит из того же источника. Нельзя отказать в некоторой грандиозности простоте этого построения душевной жизни.

Лейбниц утверждает, что человеческое «Я» неразрывно связано с «правильно организованным телом, взятым в известный момент и сохраняющим затем эту жизненную организацию благодаря смене различных частиц материи, соединенных с ним...».

Несомненный интересный представляет точка зрения Гегеля, который считает, что дух является поворотным пунктом сознания, посредством которого оно из красочной видимости чувственного мира и из пустой тьмы сверхчувственного выступает в духовный день настоящего. Человек не может разумно действовать без хотя бы минимального знания самого себя. Развитие самосознания, по мнению Гегеля, проявляется как изменение определенной собственной личности, как совершенствование его регулирующей роли. Крайняя степень самоанализа – самосуд, в котором человек иногда бывает непримиримо жесток к себе, комплекс неполноценности – это, по терминологии Гегеля, «несчастное самосознание», или самосознание, запутавшееся в самом себе.

Вопрос, что значит «Я сам» постепенно подводил философов к осознанию компонентов, которые находятся «изнутри». В другом случае человек может переоценивать себя, что часто ведет к безмерной самонадеянности, самовлюбленности. Между этими полюсами и располагается весь спектр самоотношения. Самосознание – знание человека о самом себе, это своего рода духовный «свет, обнаруживающий и себя и другое». «Заинтересованность собою» предполагает самосознание. Паскаль также задается вопросом: «Что такое «Я»?».

Стоик действует путем самоотречения. Все узкие люди ограничивают свою личность, отделяют от нее все то, чем они прочно не владеют. Данная мысль нашла свое отражение в учении Эпиктета. Эпиктет советует сделать нашу личность неуязвимой, суживая ее содержание и в том же время укрепляя ее устойчивость. То, суживаясь, то расширяясь, наше эмпирическое «Я» пытается утвердиться во внешнем мире. Тот, кто может воскликнуть вместе с Марком Аврелием: «О, Вселенная! Все, что ты желаешь, то и я желаю!», имеет личность, из которой удалено до последней черты все ограничивающее, суживающее ее содержание – содержание такой личности всеобъемлюще.

Анализируя работы древних философов, мы подходим к идее важности познания, рефлексивности «Я», что жизненный смысл самосознания заключается не в пассивном и безучастном наблюдении «со стороны», а в управлении психическими процессами и поведением. Осознаваемость у человека затрагивает не только определенную сферу познавательных процессов, но и часть эмоциональных явлений. По мнению философов, самосознание является существенным моментом сознания в целом. Оно выражает сознание в его актуальной данности субъекту. В философских работах отражается взгляд на рефлексию, которая аккумулирует в себе весь жизненный опыт личности, хотя и его порой не достает, чтобы верно, понять себя.

Обращенность «Я» на самого себя выражается в таких, например, формах, как живописный или словесный автопортрет, автобиография, дневник, письма и исповеди (Гамлет, Фауст, Парсифаль).

Доказательством того, что потребность людей в рефлексии уже существовала на ранних этапах является наличие религиозной формы исповеди, которая восходит к IX в., а окончательно введена в XVIII в. Это уже эпоха и дневников и писем, автобиографий и исповедей. Одной из самых знаменитых исповедей великого человека перед грядущими поколениями является исповедь Руссо. Автор стремился показать своим собратьям одного человека во всей правде его «природы», во всем его неповторимом индивидуальном своеобразии.

С предельной искренностью и беспощадной правдивостью Ж.-Ж. Руссо обнажает свое сердце, все свои сокровенные мысли, не боясь рассказать о себе самом самые отвратительные вещи. Рисуя жизнь, излагая мысли и описывая душевные состояния, Руссо раскрывает не только свой внутренний мир, но и систему взглядов на природу и общество. Чувству справедливости, непосредственности, любви к природе – вот чему можно научиться у французского философа. Итак, мы видим, что рефлексия – это неотъемлемая сторона, аспект или грань сознания общественного развитого человека.

Сегодня вопросы познания человеком самого себя, как и в прошлом, вызывают интерес в рамках философии образования, в рамках дидактики, психолого-педагогической практики, акмеологии. Онтогонестически и исторически рефлексия возникла не в качестве духовного зеркала для праздного самолюбования личности. Она родилась как историческая необходимость, важным средством управления поведением человека в сложной системе его взаимоотношений с обществом, с другими людьми. Человек все глубже осознает себя, свое место в жизни как субъекта истории. Решающие перемены в развитии рефлексии человека как массового явления происходили с перестройкой систем мировоззрения, литературы, различных философских учений, в которых синтезировалась совокупность знаний людей о мире и себе. Рефлексия формируется при более или менее активном участии самой личности, несет на себе отпечаток качественного своеобразия ее психического мира. Адекватность, истинность, ложность представлений о себе личности устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности, поведении и др.

Хотя авторы классических высказываний прекрасно понимали, что человек живет в обществе и зависит от него, общество, подобно пространству в ньютоновской физике, мыслилось ими лишь как условие, рамка, внешняя среда развития личности. Вопрос о том, что побуждает человека к саморефлексии, и почему он заостряет внимание на одних аспектах собственного опыта в ущерб другим исследованиям остается актуальным и в настоящее время.

Исследователями отмечается, что рефлексия это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Чем более развиты рефлексивные способности, тем больше рефлексивных моделей (способов) содержит тезаурус, тем больше возможностей для развития и саморазвития обретает личность. Рефлексивные способности являются теми, которые в принципе обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на развитие личности и ее отношений с миром.

В отечественной психологии эта линия идей восходит к С.Л. Рубинштейну, который связывал с появлением рефлексии особый способ существования человека в мире. Акцентируя наличие у человека двух способов существования в этом мире, он считал первый способ – это обычное существование, когда «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным его явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять даже мысленно позицию вне ее, для рефлексии над ней». Второй способ существования собственно и есть рефлексия. «Развитая рефлексия как бы прерывает непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовному опустошению... либо другой путь – к построению нравственной, человеческой жизни на новой сознательной основе».

Для С.Л. Рубинштейна, в отличие от его предшественников, целостностью становится уже не просто человек, а «человек в мире». Человек уже рассматривается не как самостоятельная изолированная от мира система, а это уже несколько иная целостность, задающая иной уровень рефлексии, а возможно и наоборот иной уровень рефлексии задает иную целостность. Говоря о связи рефлексии с развитием, следует подчеркнуть важность перехода от систем одного уровня к системам другого (более высокого) уровня. Проследив исторические вехи развития исследований в области рефлексии можно заметить, что если исходно рефлексия понималась исключительно как направленность сознания на самое себя, то С.Л. Рубинштейн уже связывал ее с переходом к системе иного уровня. Сегодня можно утверждать, что рефлексия, являющаяся выходом не просто за пределы рассматриваемой системы, а переходом к системе иного более высокого уровня, является свидетельством развития. Тогда вопрос о скачках в развитии становится более понятным. Сам процесс развития носит постепенный, диалектический характер, может содержать линии прогресса и регресса, но его результат, в конечном счете, становится заметным лишь при переходе от систем одного уровня к системам следующего уровня.

Процесс интериоризации сопряжен с накоплением знаний и опыта, который охватывает системы как минимум трех уровней: Я, Я – Другие, Я в Мире. Графически взаимодействие этих систем можно представить как три параллельных круга разного диаметра, плоскости которых накладываются, но не пересекаются и лишь частично перекрываются. Нижний и самый маленький по размеру круг соответствует знанию о себе (Я), следующий больший по размеру и со смещением вправо – (Я – Другие), самый большой и также смещенный вправо (Я в Мире). Развитие механизма рефлексии на каждом из рассматриваемых уровней должно приводить к осознанию и охвату целостности, тогда процесс развития и реализуемые программы окажутся подготовленными к работе на следующем уровне, на который они обобщенно проецируются. Попытки перехода на следующий уровень до того, приведут к потерям в развитии тезауруса и к искажениям, ограничениям личностного роста.

Направляя рефлексию, субъект может выделять необходимый ему в данный момент фрагмент действительности и делать его самостоятельным объектом, моделируя его. Думается, справедливо было бы сказать хотя бы о некоторых таких моделях являющихся результатом рефлексии. При этом, однако, следует помнить, что нечеткое понимание границ системы или неверный переход от одной подсистемы к другой может приводить к искажениям, которые не позволят субъекту развиваться дальше, переходить к системам более высокого уровня. Рефлексия позволяет человеку, моделируя овеществлять свои идеи и реализовывать их в действительности.

Специфика рефлексии заключается в том, что сначала рефлексия является способом посмотреть на себя как бы со стороны. Модели такого наблюдения за собой могут быть весьма разными, например, можно направить свой мысленный взор на себя и попытаться наблюдать за собой как за неким объектом. Такая рефлексия близка интроспекции, что иногда вводит в заблуждение при попытках понять специфику рефлексии или отличить ее от интроспекции. Рефлексия может быть способом понимания себя через другого (социальная рефлексия). Пытаясь понять другого человека через его отношение к нам, через его поступки и поведение, мы моделируем его видение нас в своем сознании. Каждая новая модель в определенном смысле и есть то «зеркало», в котором мы видим и свое отражение, получаем информацию о себе и своих отношениях с миром в форме отраженных в нашем сознании моделей. Перестройка прежней нормы возникает не на пустом месте, а как идея усовершенствования чего-то. Важно обратить внимание на то, что значительная часть наших действий осуществляется как бы сама по себе, но,

встречаясь с препятствием, мы обращаемся к анализу именно этой «программы», программы действий, которая формируется в ходе различных форм обучения и присвоения опыта.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ФАКТОРЫ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Р.З.Сабанчиева, г.Нальчик

## **HARDINESS AND SENSE-LIVING ORIENTATIONS AS FACTORS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF LECTURERS**

R.Z.Sabanchieva, Nalchik

Проблема самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности востребована в решении всего многообразия психолого-педагогических задач, стоящих в высшей школе: от выявления причин низкой самореализации преподавателей до определения перспектив профессионально-личностного развития и продуктивной самореализации.

Комплексное изучение психолого-акмеологических основ самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности позволяет выявить системообразующие компоненты и факторы, обеспечивающие успешность результата самореализации и раскрывающие способность преподавателя не только реализовывать себя в своей профессиональной деятельности, но и управлять собственным процессом самореализации, а также помогать и направлять процесс самореализации студентов –будущих специалистов в предстоящей профессиональной деятельности.

Важнейшим исходным положением акмеологической теории профессионализма является постулат о присущем субъектам деятельности стремлении к совершенству и достижению высоких результатов в своем личностно-профессиональном развитии, то есть достижению профессионального акме. Индивидуальные проявления профессионального акме весьма разнообразны, но независимо от его вида, оно всегда является значимым проявлением самореализации личности в профессиональной деятельности, когда «текущие» потребности в личностных и профессиональных достижениях удовлетворены, но при этом непрерывно формируются новые, более высокого уровня, задающие качественно иные стандарты и эталоны, направляющие активность субъекта (Агапов В.С.). Необходимым условием успешной профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является акмеологическая среда, где обеспечивается акмеологическое сопровождение, восполняющее недостатки развивающего потенциала среды и преобразующее традиционную образовательную среду в среду акмеологическую, где преподаватель имеет возможность удовлетворить свои высшие потребности в самореализации (Агапов В.С.).

Максимальная профессиональная и личностная самореализации при сохранении здоровья и жизненного потенциала возможна при наличии такого важного качества личности, как жизнестойкость.

Жизнедеятельность современного человека протекает в таких условиях, которые часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано со многими факторами и угрозами, в том числе политическими, информационными, социально-экономическими, экологическими, природными и, в первую очередь, с повышением угрозы физического и иного насилия, террористических актов, техногенных и экологических катастроф. Можно говорить об общем снижении чувства безопасности и защищенности современного человека.

В связи с этим особое значение приобретает жизнестойкость личности. Понятие жизнестойкости (hardiness) введено Сальваторе Мадди и Сьюзен Кобейса в 1979 году.

Понятие «жизнестойкость» характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности (Леонтьев Д.А.).

Прикладной аспект жизнедеятельности обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности.

Жизнестойкость предполагает готовность «действовать вопреки» – вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» (М. Хайдеггер). Именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустрашимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуациях экзистенциальной дилеммы (С. Мадди).

Жизнестойкость (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. В модели жизнестойкости С. Мадди три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Жизнестойкие убеждения, с одной стороны, влияют на оценку ситуации – благодаря готовности активно действовать и уверенности в возможности влиять на ситуацию она воспринимается как менее травматичная. С другой стороны, жизнестойкость способствует активному преодолению трудностей. Она стимулирует заботу о собственном здоровье, благополучии, за счет чего напряжение и стресс, испытываемые человеком, не перерастают в хронические и не приводят к психосоматическим заболеваниям.

С. Мадди различает регрессивное и трансформационное совладание со стрессом. Трансформационное совладание, в отличие от регрессионного, подразумевает открытость новому, готовность действовать и активность в стрессовой ситуации. Он описывает пять основных механизмов, благодаря которым проявляется буферное влияние жизнестойкости на развитие заболеваний и снижение эффективности деятельности:

- оценка жизненных изменений как менее стрессовых;
- создание мотивации к трансформационному совладанию;
- усиление иммунной реакции;
- усиление ответственности по отношению к практикам здоровья;
- поиск активной социальной поддержки, способствующей трансформационному совладанию.

Основываясь на модели жизнестойкости и механизмах ее проявления, С. Мадди был разработан тренинг жизнестойкости, в основу которого легли идеи о взаимосвязи между социальной поддержкой, трансформационным совладанием, практиками здоровья и самой жизнестойкостью. Тренинг жизнестойкости включает в себя упражнения, направленные на поиск и получение социальной поддержки в стрессовой ситуации, как в семье, так и на рабочем месте, а затем обучение навыкам саморегуляции своего состояния и поддержания здорового образа жизни. Результатом тренинга является повышение всех показателей жизнестойкости. Впоследствии тренинг перерос в программу повышения жизнестойкости, включающую комплекс действий: обучение, контроль, профилактику, и предупреждение рецидива.

Для измерения уровня жизнестойкости нами в исследовании использовался тест жизнестойкости американского психолога С. Мадди. Русскоязычная версия теста создана Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой. Результаты теста позволяют оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей или его уязвимость к переживаниям стресса и депрессивности. Тест позволяет выявить показатели по трем компонентам жизнестойкости: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Выборочная совокупность испытуемых составила 125 человек: преподавателей, студентов. В первую выборку вошли 60 преподавателей разных факультетов КБГУ. Во вторую выборку – 65 студентов, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Результаты оказались следующими: общие показатели жизнестойкости и показатели по всем шкалам жизнестойкости (средние значения в баллах) у преподавателей выше нормы, но в пределах стандартных отклонений.



Сравнив результаты по исследуемым выборкам, мы обнаружили, что общий показатель жизнестойкости преподавателей выше показателей жизнестойкости студентов. Преподаватели обладают высокой жизнестойкостью. Это свидетельствует о способности преподавателей совладать с трудностями и изменениями, с которыми им приходится сталкиваться каждый день, и с теми, которые носят экстремальный характер.

Невысокие показатели жизнестойкости обнаружались у студентов – будущих преподавателей высшей школы по всем шкалам и они ниже стандартных отклонений. Невысокие баллы по шкале «вовлеченность» демонстрируют отсутствие у человека способности получать удовольствие от собственной деятельности, что порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. Низкие показатели по компонентам «контроль» и «принятие риска» свидетельствуют соответственно об ощущении человеком собственной беспомощности и его неспособностью развиваться за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. Очень низкие показатели были выявлены у отдельных студентов. Подобные цифры говорят о том, что у этих студентов вероятность развития серьезного заболевания, психического расстройства в результате неспособности совладать со стрессовой ситуацией гораздо выше, чем у людей с высокой жизнестойкостью. Такие результаты можно объяснить особенностями возраста, молодостью, неопытностью, эмоциональностью, социальным положением студентов, незащищенностью, недостаточной самостоятельностью.

Также нами определялись смысложизненные ориентации преподавателей по методике Д.А. Леонтьева «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО). Были выявлены показатели смысложизненных ориентаций преподавателей по шкалам и общий показатель осмысленности жизни.

Затем мы решили проследить, существует ли зависимость между жизнестойкостью и смысложизненными ориентациями преподавателей, и выявили взаимосвязь жизнестойкости со смысложизненными ориентациями, а именно – с общим показателем осмысленности жизни и отдельными компонентами осмысленности жизни.

Определение наличия связи между жизнестойкостью и смысложизненными ориентациями проводилось с помощью корреляционного анализа. В ходе анализа нами были вычислены коэффициенты корреляции (по Пирсону) по каждой группе респондентов.

Значение коэффициентов корреляции между показателями жизнестойкости и общим показателем осмысленности жизни у преподавателей:  $r=0,466022$ , у студентов:  $r=0,627$ . Таким образом, между жизнестойкостью и общим показателем осмысленности жизни существует положительная корреляция: степень осмысленности жизни в определенной мере влияет на уровень жизнестойкости личности.

Мы решили выяснить, есть ли зависимость между общим уровнем жизнестойкости и отдельными компонентами осмысленности жизни. Результаты исследования показали, что наиболее тесная связь жизнестойкости прослеживается с компонентами «локус контроля – Я» и «локус контроля – Жизнь».

В общем, все полученные показатели являются положительными, хотя значения коэффициентов корреляции (по Пирсону) несколько различаются по группам испытуемых. Однако, наличие связи между показателями налицо. Такая зависимость объяснима. Человек, убежденный в том, что ему дано самому контролировать свою жизнь и считающий себя сильной личностью, обладающей свободой выбора и способностью свободно принимать решения более стойко переносит трудности и невзгоды. Человек, воспринимая себя как хозяина собственной жизни, уверен, что только ему подвластно изменить ситуацию в лучшую сторону. Именно это служит стимулом к активным действиям и не дает упасть духом. Люди с высокой жизнестойкостью находят конструктивный элемент в своих страданиях и тем самым наполняют содержанием свою жизнь и жизнь окружающих.

С помощью метода рейтинга, с помощью экспертов и с помощью анкетирования студентов на основе заранее сформулированных критериев нами были выявлены преподаватели – Мастера (высший уровень деятельности и самореализации в профессии). В данной выборке их оказалось 5 человек, что составило 8 %. Проследив показатели жизнестойкости и осмысленности жизни у группы преподавателей–Мастеров, мы обнаружили значения в пределах нормы. Сравнив результаты по показателям жизнестойкости у Мастеров с результатами преподавателей достаточно высокого (25 человек) и среднего уровня мастерства (30 человек) обнаружили различия в показателях, они значительно ниже.

С преподавателями–Мастерами были проведены беседы-интервью. Они все удовлетворены своей профессией (индекс удовлетворенности профессией равен 1), удовлетворены результатами своей самореализации в профессиональной деятельности, считают, что они самореализовались в профессии. Все они отмечали, что им приходилось сталкиваться с трудностями, непониманием, отсутствием условий, но благодаря своей выдержке, оптимизму, открытости новому, силе духа и твердой веры в себя преодолели все трудности. т.е. благодаря своей жизнестойкости.

Таким образом, значимыми факторами, содействующими успешной самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности являются жизнестойкость и смысложизненные ориентации преподавателей: общая осмысленность жизни, и развитые «локус контроля – Я» и «локус контроля – Жизнь».

Для повышения жизнестойкости и уровня самореализации преподавателей в соответствии с авторской акмеологической концепцией самореализации преподавателей высшей школы в профессиональной деятельности нами была разработана акмеологическая программа успешной самореализации с использованием акмеологических технологий: диагностических и акмеразвивающих. Цель программы: повышение жизнестойкости, развитие коммуникативной и аутопсихологической компетентности, развитие уверенности в своих силах, выработка адекватных акмецелевых стратегий и тактики успешной самореализации, личностное и профессиональное развитие, формирование профессионального мастерства преподавателя высшей школы, повышение удовлетворенности преподавателей процессом и результатом своего труда и управление процессом самореализации.

Программа включает курс лекций, практических занятий и тренинги, а также компьютеризированный диагностический комплекс методик. К акмеразвивающим технологиям относятся тренинги. Акмеологический тренинг, разработанный нами, имеет своей целью повышение эффективности самореализации преподавателя, личностный и профессиональный рост и включает два тренинга: тренинг жизнестойкости и тренинг самореализации.

Тренинг жизнестойкости основывается на идеях С. Мадди и В. Франкла – трансформационного совладания и лечения смыслом и на авторской модели самореализации преподавателя высшей школы в профессиональной деятельности. Тренинг самореализации основывается на положениях акмеологии и гуманистической психологии.

Программа акмеологического тренинга включает практические занятия, на которых проводится групповая и индивидуальная работа по коррекции личностных и профессиональных качеств, консультации. В программе используются ролевые игры, анализ игровых ситуаций, групповые дискуссии, анкетные опросы, экспертные оценки, обратная связь (мнение студентов об удовлетворенности занятиями преподавателя), обмен опытом.

Формой итогового контроля является составление преподавателями индивидуального психологического заключения по результатам собственной психодиагностики, разработка возможных путей и способов своей самореализации. Результаты обсуждаются, проводятся индивидуальные консультации.

В ходе персонального консультирования происходит составление индивидуальных акмеограмм личностно-профессионального развития, выработка адекватной стратегии и тактики самореализации, выявление недостаточно развитых необходимых качеств успешной личности и их определение путей их развития.

Акмеологическая программа успешно прошла апробацию и внедрена на курсах повышения квалификации ФПК КБГУ, куда автор была приглашена для проведения цикла занятий для преподавателей разных факультетов и колледжей КБГУ. Программа может быть внедрена и в подготовке магистров, получающих дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы».

К СОДЕРЖАНИЮ

# ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ БАРЬЕРНОСТИ-РЕАЛИЗУЕМОСТИ ЦЕННОСТЕЙ В САМОРАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ЖИЗНИ

Н.Р.Салихова, г. Казань

## THE FUNCTIONAL MECHANISM OF UNFEASIBILITY-REALIZABILITY OF VALUES IN A PERSONAL SELF DEVELOPMENT

N.R. Salikhova, Kazan

На определенном уровне развития, характеризующимся высшим уровнем активности и целостности, личность, превращая собственную жизнедеятельность в идеальный предмет практического преобразования (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова), становится субъектом жизни. Возможность субъектной регуляции жизнедеятельности основана на возникновении и развитии ценностно-смысловых образований личности. Они дают человеку свободу от наличной стимуляции и являются основой качественно нового способа его самоорганизации и саморегуляции, позволяющего ему стать творцом своего жизненного пути и через процесс жизнетворчества осуществлять свое саморазвитие.

Исходя из методологических принципов развития и самодвижения деятельности человека как ее сущностной характеристики, ценностно-смысловую регуляцию жизнедеятельности можно представить в виде модели функционирования открытого регуляторного контура. В психологии все звенья регуляторного процесса (целеполагание, моделирование, программирование, планирование, принятие решений, оценивание результатов, коррекция) детально разработаны О.А. Конопкиным в рамках концепции осознанной саморегуляции. Однако в конкретных исследованиях изучены закономерности их работы в закрытом регуляторном контуре при ориентации на конкретную цель. С точки зрения Б.В. Зейгарник и др. (1987), они относятся к первому, операционально-техническому, уровню саморегуляции. Работа всех звеньев регуляции в более масштабных контурах – отдельных сфер жизни и жизнедеятельности в целом – остается малоисследованной. Представляется, что открытый регуляторный контур такого масштаба характеризуется спецификой как своих структурных составляющих, так и закономерностей функционирования в целом. В первую очередь, его специфика задается особенностями ценностно-смысловых образований, составляющих целевой блок. Открытость системы жизни человека определяется, в первую очередь, открытостью жизненных целей, являющихся формами конкретизации предельно обобщенного смысла жизни. В отличие от целей действия жизненные цели представлены в сознании не столько в предметной чувственно-образной форме, сколько через свое обобщенное ценностное содержание. Следствием этого является либо инвариантность по отношению к определенному модальному воплощению и конкретным признакам достижения, либо вариативность, когда вместо одного образа существует ряд разнообразных вариантов возможного воплощения общего замысла. Но и в тех случаях, когда жизненные цели сформулированы очень конкретно, на глубинных уровнях личности они всегда означают нечто гораздо более того, что в них прямо обозначено: «в сложных формах активности человек действует не ради достижения самого по себе предмета потребности <...> он действует ради целостного образа новой жизни, в которую будет включен этот предмет» (Б.С. Братусь, 1997, с. 10). Причем любая жизненная цель является лишь какой-то частью целостного образа будущего. Наиболее точно передающим форму репрезентации ценностно-смысловых образований, составляющих целевой блок, представляется понятие экзистенциальных ожиданий (Е.Е. Сапогова). Они кумулируют в себе наиболее общие жизненные ориентиры: запечатленные идеалы, интериоризованные жизненные сценарии, собственные побуждающие к реализации способности и т. п., а также их различные сочетания и синтезы, системообразующим ядром которых выступают личностные ценности.

Следствием данной формы репрезентации человеку его жизненных ориентиров становится специфика осуществления обратной связи в процессах регуляции. Она необходима для сличения полученных результатов с планируемыми и оценивания степени отклонения первых от вторых, что позволяет субъекту определять соответствие хода жизнедеятельности и достигаемых в ней промежуточных результатов общему жизненному замыслу и корректировать направление, средства и способы его осуществления. Однако тот целостный образ жизни, который человек представляет при постановке цели, столь же редко может быть полностью воплощен в реальности,

сколь и «схвачен» в каком-либо вербальном обозначении. Обобщенность целевого состояния порождает трудности фиксации самого факта его достижения в силу расплывчатости и подвижности критериев.

В открытом контуре регуляции жизни роль цели оказывается противоречивой. Она абсолютно необходима и должна ставиться человеком с той или иной степенью осознанности и проработанности для инициации активности и выбора ее направления. Но, в итоге, человек обязательно обнаруживает отклонение полученного результата от ожидавшегося изначально, поскольку в ходе жизнедеятельности при реализации замысла с необходимостью возникают его различные трансформации. Они производятся в соответствии с появляющимися в конкретных условиях жизни не всегда предсказуемыми, динамично изменяющимися переплетениями отношений, деятельностей, обстоятельств. Это позволяет учитывать как изменения, происходящие в человеке в ходе жизнедеятельности, так и условия постоянно и быстро изменяющегося мира, но приводит к гарантированному сдвигу достигнутого результата от первоначально ожидаемого. Вследствие этого возникает необходимость определения как диапазона конкретизации жизненной цели, в рамках которого она сохраняет еще свою сущность, остается самой собой, так и той меры разрыва между изначально существовавшим целевым образом и реально достигнутым в жизни результатом, когда субъект еще опознает в нем те его ядерные ценностные характеристики, к которым стремился.

Вопросы возникновения отклонений от цели, чувствительности к ним находятся в фокусе внимания теории мотивационного контроля Д. Хайленда. В отношении жизненных целей, представленных своим ценностным стержнем, задающим скорее направление, нежели четкие критерии достижения, эта проблема исследована мало. Прямой перенос данных от узких по масштабу регуляторных контуров на широкие не всегда оправдан, так как здесь могут действовать другие закономерности, связанные с иным качеством и степенью сложности процессов. Так, существенной особенностью функционирования жизненных целей является особый режим осознанности. Они часто не сохраняются в виде длящегося состояния сознания, а переходят из плана актуального субъективного переживания в план метанапряжения (Л.И. Анцыферова, В.К. Виллюнас), принимая форму малоосознаваемых образований (невербализованных чувств, предчувствий, зова самости, чувства пути и пр.), что влияет на специфику осуществления обратной связи. Сложность данного процесса обусловлена и масштабом данного регуляторного контура – его многоплановостью, наличием в нем разных сфер жизни, которые частично перекрываются друг с другом и, в свою очередь, включают целые комплексы более частных контуров регуляции, каждый из которых обеспечивает достижение определенного целевого состояния с той или иной степенью отклонения от него. Большой масштаб пространства регуляции прямо связан с растянутостью во времени протекающих в нем процессов.

Соответственно, в работе открытого регуляторного контура можно выделить два режима функционирования. Первый режим – регуляция и саморегуляция в закрытом контуре, действующие на основе отрицательной обратной связи и замкнутые на определенное целевое состояние. Второй – организация жизнедеятельности в режиме открытого регуляторного кольца, основанная на положительной обратной связи и определяемая открытостью как целей, доопределяемых в ходе активности, так и средств и способов их достижения. Режим работы в закрытом контуре регуляции представляет собой частный случай работы в более полном разомкнутом контуре организации и самоорганизации жизнедеятельности. Режимы открытости и закрытости и их смена определяются особым механизмом, оценивающим степень соответствия всех получаемых частных промежуточных итогов ценностно-смысловому ядру личности, ее глубинным основаниям, обозначаемым в психологии как самость, эго-идентичность и т.п.

Функционирование звена коррекции также имеет здесь свою специфику. Представляется, что коррекция может осуществляться в двух видах. В одном случае обнаруженное отклонение может быть отвергнуто как не соответствующее глубинным ценностно-смысловым образованиям личности и общим тенденциям ее развития. Тогда вступает в действие коррекция исполнения, которая осуществляется в рамках того уровня, к которому относится целевой блок, что соответствует гомеостатическому варианту регуляции и саморегуляции в закрытом регуляторном контуре. Во втором – обнаруженное отклонение может быть принято субъектом, и тогда действует коррекция цели, требующая выхода за рамки актуального уровня регуляции и обращения к более высоким и масштабным, в соотношении с которыми происходит доопределение или трансформация целевого состояния. Принятие и признание отклонения происходит в случае, если оно не только соответствует глубинным ценностно-смысловым структурам личности (самости,

эго-идентичности), но и находится в зоне их ближайшего развития, отвечает вновь появляющимся и чутко улавливаемым человеком новым потенциальным возможностям его саморазвития и самореализации. Оно может происходить и потому, что полученный результат обладает значимостью для субъекта, поскольку в него вложены усилия и время, мотивационная роль которых раскрыта В.Г.Асеевым в динамической концепции мотивации. Кроме того, человек может и сам изменяться в соответствующем полученному отклонению направлении, тогда данный вектор движения становится для него «своим», что также способствует его принятию. Принятие отклонения и трансформация в соответствии с ним целевого состояния и задает направление дальнейшего саморазвития человека.

Подобные коррекции целевого блока происходят на разных уровнях жизнедеятельности постоянно. Они не всегда соотносятся между собой, а потому иногда могут препятствовать друг другу хотя бы в силу ограничений времени и ресурсов человека. Принятые человеком отклонения со временем накапливаются, и чем масштабнее регуляторный контур, тем потенциально больше возникает в нем таких незапланированных, не подразумеваемых изначально новых целей и возникающих на пути движения к ним результатов. В итоге появляется необходимость верификации человеком всего достигнутого на соответствие самому себе, своим личным ценностям, оценке того, насколько они реализуются в жизни.

В качестве механизма, включенного в эту работу, в цикле исследований (Н.Р. Салихова, 2010, 2011) выявлен и описан функциональный механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей, который является модератором процесса обратной связи в регуляторном контуре в масштабе целостной жизнедеятельности. Результатом его работы являются экзистенциальные установки – реализуемости и барьерности личностных ценностей, – противоположные во своему действию. Преобладание каждой из них является внутренним условием решения качественно разных жизненных задач, которые соответствуют описанным Д.А.Леонтьевым чередующимся фазам экзистенциального цикла взаимодействия человека с миром. Первая установка – реализуемость – действует в направлении согласования субъектом степени важности ценности с оценкой ее доступности. Дистанция между данными параметрами сокращается или за счет внешних активных действий по реализации ценности, или за счет внутренних, например компенсаторных, действий по типу защитных механизмов, ведущих к понижению важности ценности при ее недоступности. В соответствии с ней человек реализует то, что может реализовать в жизни, ценит то, что имеет, и понижает ценность того, что недоступно («Лучше синица в руках, чем журавль в небе»). Она соответствует состоянию смысловой определенности и фазе экзистенциальной закрытости, когда у человека актуализирован потенциал ответственности и реализуются выбранные возможности. Вторая – барьерность – действует в направлении рассогласования и даже поляризации параметров важности ценности и ее доступности. Они изменяются разнонаправленно, повышение одного из параметров связано с понижением другого, и, значит, доступное обесценивается, а недоступное кажется более ценным («Хорошо там, где нас нет», «Что имеем – не храним, потерявши – плачем»). Она соответствует состоянию смысловой распрямленности и фазе экзистенциальной открытости новым смысловым горизонтам, когда актуализирован потенциал свободы. В совокупности данные установки задают континуум барьерности-реализуемости личностных ценностей, обозначаемый коротко через один из полюсов как реализуемость личностных ценностей.

Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что данный механизм опосредует работу по выявлению и принятию решения о принятии/непринятии обнаруженного отклонения от жизненных целей. Осуществляя верификацию возникающих отклонений на соответствие глубинным ядерным структурам личности, они модулируют восприятие актуальной жизненной ситуации человеком и ориентируют его или на стабилизацию пространства жизни, или на изменение, а преобладание полюса барьерности или полюса реализуемости ценностей представляет противоположные модусы работы данного механизма.

Установка на стабилизацию, соответствующая режиму реализуемости, действует в случае соответствия актуального состояния жизненных отношений и протекающих в разноуровневых регуляторных контурах процессов глубинным ценностно-смысловым структурам личности. В данном случае человек ощущает соответствие своей активности и ее результатов, появляющихся отклонений и тех возможностей, которые с ними связаны, потенциальным тенденциям своего развития, «чувству пути», в соответствии с которым он и направляет свою жизнь. В результате он фокусируется на обнаружении признаков, подтверждающих наличие в актуальной жизненной

ситуации факта реализации его личностных ценностей, что выражается в согласовании параметров их важности и доступности.

В противоположном случае действует установка на изменение, соответствующая режиму барьерности в работе данного механизма, при которой и начальная цель, и появившиеся отклонения оцениваются субъектом как не соответствующие зоне ближайшего развития. Это происходит вследствие истощенности потенциала развития личности в той или иной смысловой реальности, когда отсутствуют приращение, новизна, и ни коррекция исполнения, ни отклоненный от цели результат не несут в себе новых возможностей самореализации и саморазвития. Человек переживает жизненную ситуацию как не соответствующую его глубинному ценностно-смысловому ядру. Вследствие чего начинается смысловой поиск, создание и «примеривание» к себе различных ценностно-смысловых содержаний как новых возможностей дальнейшей самореализации, что выражается в тенденции к рассогласованию параметров важности и доступности личностных ценностей.

Механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей в своем функционировании связан с механизмами построения образа мира на уровне восприятия личностно значимой и личностно нейтральной перцептивной информации (защитные механизмы, когнитивные стили). Являясь глубинным способом настройки своего рода внутреннего зрения, он, структурируя образ мира в его ядерном, деятельностном слое в соответствии с фазами экзистенциального цикла взаимодействия человека с миром, определяет «объемность», фигуру-фонный рельеф жизненного пространства личности, тенденцию к его расширению или стабилизации, фокусировку субъекта на его ближних или дальних зонах. Результаты данной работы, осуществляемой обычно на уровне надсознательных процессов, представленных в основном через ткань переживания, закрепляются в форме перманентных психических состояний, имеющих ту или иную модальность.

Таким образом, функциональный механизм барьерности-реализуемости личностных ценностей связывает между собой процессы саморазвития и самореализации человека с процессами регуляции и организации им своей жизнедеятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РЕФЛЕКСИЯ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЯ КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

Е.В. Аткишкина, А.С. Елисеенко, И.Н. Семенов, К.С. Серегин, г. Москва

## **REFLECTION AS A SENSE-GOAL FORMATION FACTOR OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL FULFILLMENT STUDENTS**

E.V. Atkishkina, A.S. Eliseenko, I.N. Semenov, K.S. Seregin, Moscow

Одним из направлений современной бурно развивающейся акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.С. Карпенко, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, Э.В. Сайко и др.) является рефлексивно-акмеологическое изучение смыслообразования и целеобразования как существенных факторов саморазвития и самореализации человека на различных стадиях его до-профессионального и внутри-профессионального развития (К.А. Абульханова, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, О.В. Москаленко, Е.В. Селезнева, И.Н. Семенов, Э.В. Чудновский и др.). Так, эффективность вузовского профессионального образования определяется не только качеством обучения и степенью усвоения знаний студентами, но и формированием у них посредством рефлексии профессионального самосознания, ведущего к адекватному самоопределению будущего специалиста, что служит важным фактором его успешной самореализации в конкурентной среде современного быстроразвивающегося общества. В целях активизации формирования профессионального самосознания студентов – как важного условия их успешной самореализации – был разработан ауторефлексивно-тренинговый комплекс (И.Н. Семенов, 2000), ведущим компонентом которого является открытый опросник «Рефлексия личностных и профессиональных

целей» проектно-развивающего типа. С помощью этого методического средства нами проведено психолого-акмеологическое исследование рефлексивного развития личностно-профессионального целеобразования студентов как важного фактора их экзистенциального саморазвития и формирования профессионального менталитета, способствующего их будущей самореализации в современном социуме.

Самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением) и социумом и в целом. Важнейшим этапом на пути к самореализации является профессиональное самоопределение личности – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации. Профессиональное самоопределение предполагает выбор карьеры, сферы приложения сил и личностных возможностей.

Профессиональное самоопределение понимается как длительный процесс освоения профессии и самореализации в ней, охватывающий большую часть жизни человека. Ключевым звеном в определении ценностей самоопределения и самореализации личности выступает способность к рефлексии.

Рефлексия – это форма активного переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения; это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

В последние годы проблема рефлексии в отечественной науке разрабатывается именно в направлении практического приложения психолого-акмеологических исследований (И.В. Байер, Е.П. Варламова, С.В. Кузнецов, О.Д. Ковшуро, А.Н. Растянников, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). На этой основе появляются значительно большие возможности использования раскрываемых психологических закономерностей рефлексивной организации мышления для решения практических задач его развития и создания оптимальных условий для культивирования творческой личности в условиях постановки и разрешения проблемно-конфликтных ситуаций, а также принятия решений в сфере профессиональной деятельности.

Рефлексия предполагает активное переосмысления человеком содержаний индивидуального сознания, деятельности, и в процессе этого он определяет для себя значимые ориентиры своей деятельности, интересы и цели, то есть формирует ценности жизнедеятельности. Именно осознание личностью собственных ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении человека на стадии формирования профессионального становления с точки зрения их направленности на достижение акме(как вершин профессионализма) в будущем профессиональном становлении является важнейшей предпосылкой успешной самореализации личности на этапе зрелости. Таким образом, формирование ценностных ориентаций является одним из важнейших аспектов самореализации личности.

Ценностные ориентации – система сформировавшихся и зафиксированных в сознании социальных установок относительно тех элементов действительности, которые обладают высокой значимостью для данного субъекта и определенным образом влияют на его поведение, подготавливая его действовать в соответствии со значимыми целями и идеалами, определившими их содержание. Роль ценностных ориентаций в процессе самореализации состоит в формировании осознанной, социально обусловленной, индивидуальной структуры профессиональных предпочтений, идеалов и путей, способов их достижения, личностных целей, которые отражают в субъективной значимости объективно важные состояния действительности для удовлетворения потребностей, которые стремится реализовать человек.

Уровень развития рефлексии личностью собственных ценностных установок во многом определяет успешность профессионального выбора и самореализации человека в целом в своей жизнедеятельности. Самооценка и самоанализ ценностей в ходе рефлексии необходимы человеку для самореализации, так как ее успешность напрямую зависит от превращения ценностей, присущей определенной деятельности, в смыслообразующие мотивы жизнедеятельности личности.

Целью нашего исследования было изучение рефлексии самореализации студентов и выявление особенностей ценностных ориентаций личности в начале процесса самореализации. Объектом исследования выступили студенты-первокурсники – как юноши, так и девушки, одного из Высших учебных заведений города Москвы. Предметом исследования явились особенности

ценностных ориентаций личности в начале процесса самореализации. Исследование проводилось с помощью методического комплекса «Рефлексия жизненных и профессиональных целей» И.Н. Семенова (2008). Этот комплекс, состоявший из рефлексивно-развивающего открытого опросника, включал в себя диагностическую и аутотренинговую компоненты, каждая из которых эксплицировала жизненные и профессиональные цели респондентов, внешние и внутренние препятствия на пути их достижения, а также самоопределение относительно способов их преодоления и саморефлексию в связи с этим процессом личностного самоопределения и жизненной самореализации.

Исходя из этого были поставлены исследовательские задачи – раскрыть содержание ценностных ориентаций личности и исследовать возможную связь между особенностями ценностных ориентаций и гендерными различиями. Для решения этих исследовательских задач было выделено несколько категорий ценностей: ценности категории «социальное благополучие», «деловые мотивы – личностное совершенствование», «семья» и «личностные мотивы – индивидуалистическая удовлетворенность». Установленные данные были соотнесены друг с другом на предмет выявления важнейших категорий ценностей, ведущих целей студентов на начальном этапе самореализации. Полученные результаты также позволили сделать вывод о гендерных особенностях ценностных ориентаций. В качестве дополнительных методов исследования применялись: теоретические (теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных) и эмпирические (тестовые методики, сравнительный анализ эмпирических данных, обработка данных методами контент-анализа и рефлексивно-концептуального анализа).

Эмпирическая база исследования. Выборочная совокупность исследования состояла из 87 студентов-первокурсников одного из высших учебных заведений города Москвы.

Проведение рефлексивного контент-анализа позволило выделить в 4 основные категории: 1) социальное благополучие, 2) деловая направленность личностного совершенствования, 3) личностный рост и индивидуалистическая удовлетворенность. В первом случае смыслообразующие цели и ценности были связаны с такими мотивами жизнедеятельности, как: а) своим трудом способствовать процветанию общества, приносить пользу и радость людям, б) внести свой вклад в преобразование общества, в) занять достойное место в обществе; во втором: а) иметь диплом о высшем образовании, б) иметь престижную профессию, в) осуществить карьерный рост; в третьем: а) иметь широкий круг общения, б) повышать свой культурный уровень, в) чувствовать себя независимым, уверенным в своем будущем, заниматься творческой деятельностью; в четвертом: а) создание собственной семьи, б) воспитание детей, в) забота о престарелых родителях.

Полученные результаты. Оказалось, что к ведущим ценностям личности в начале процесса самореализации относятся, в первую очередь, создание собственной будущей семьи, желание иметь диплом о высшем образовании и стремление получить престижную профессию и интересную работу.

То есть важнейшими категориями ценностей для студентов являются «семья» и «деловые мотивы».

Данные схожи как для юношей, так и для девушек:

«создание собственной будущей семьи» – у девушек 28 % и у юношей 22 %;

«престижная профессия и интересная работа» – у девушек 12 % и у юношей 12,6 %;

«желание иметь диплом о высшем образовании», образование вообще – у девушек 11 % и у юношей 12 %.

Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии гендерных различий в такой категории ценностей, как «деловые мотивы – личностное совершенствование». Тем самым ценности высшего образования, материальной обеспеченности, карьерного роста, престижной профессии и интересной работы для студентов нашей выборки совпадают и не носят гендерный характер.

С основными ведущими ценностями студенты связывают и основные внешние и внутренние трудности, которые существуют и могут возникнуть в будущем при достижении целей самореализации. Большая часть студентов указывает на высокий уровень конкуренции на рынке труда и услуг (что соответствует ценностям образования, престижной профессии и карьерного роста) как на основную внешнюю трудность на пути к самореализации. Внутренними препятствиями для большинства студентов выступает лень, нежелание тяжело работать на достижение цели, неуверенность в собственных силах и возможностях, а также неумение



устанавливать контакты и трудность в понимании окружающих. Возможно, именно собственная семья выступает для них той ценностью, обеспечивающей моральную поддержку, задающую стимул к активной работе и являющейся гарантом понимания.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Ведущими ценностями для студентов являются семья и карьерный рост, то есть ценности, которые приоритетны для большинства членов общества.

Выявлена тенденция ориентации студентов на нормативные ценности.

Значимым для самореализующейся личности является активное участие в жизни общества и продолжение себя в детях. В этом просматривается осознанность студентами социального назначения члена общества.

С основными ведущими ценностями студенты связывают и основные внешние и внутренние трудности, которые существуют и могут возникнуть в будущем при достижении целей самореализации. Осуществляемая с помощью диагностико-развивающего ауторефлексокомплекса экспликация этих трудностей, а главное рефлексивное смыслообразование посредством проектирования способов их преодоления служит конструктивным акмеологическим фактором саморазвития личности в проблемно-конфликтной ситуации самодиагностики и самоопределения на ранней стадии профессиональной самореализации в процессе вузовского образования.

(В данной научной работе использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи», выполненного в рамках Программы «Научный фонд ГУ ВШЭ в 2011 г.»).

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

О.Л. Сенгеева, г. Москва

## **FEATURES OF MECHANISMS COPING BEHAVIOR AT MODERN YOUTH**

O.L. Sengeeva, Moscow

Понятие психологической защиты или защитного поведения (*defensive behaviour*) появилось в психотерапевтической практике в конце XIX века и является предметом исследований в современной науке. Совладающее поведение, или копинг, в современных психологических исследованиях понимается как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, – через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение направлено на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. При таком понимании оно важно для социальной адаптации здоровых людей. Поэтому совладающее поведение, как правило, связывают с личностным развитием, благополучием, наличием ресурсов и адаптацией. Способность человека развивать собственные ресурсы, вырабатывая продуктивные навыки совладания, есть проявление зрелости взрослой личности.

Актуальность исследования механизмов совладающего поведения у современной молодежи обусловлена совокупностью факторов как научного, так и прикладного значения. В современном обществе происходит ускорение ритма жизни, постоянно возрастает нагрузка на нервную систему, психику человека. Информационный бум, негативная динамика межличностных отношений и другие патогенные факторы обуславливают возникновение деструктивных форм поведения молодежи, эмоционального перенапряжения. Молодежь является самой уязвимой частью населения, зависящей от мира взрослых, и при этом, как и взрослые, часто оказывается в тяжелых жизненных ситуациях, которые могут спровоцировать деструктивные стратегии поведения. Данное обстоятельство определило направление данного исследования, поскольку изучение особенностей механизмов совладающего поведения у современной молодежи представляется важным как для углубления имеющихся представлений о механизмах формирования здорового и

отклоняющегося поведения, так и для возможности решения задач психологической и психотерапевтической практики.

В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте 18-19 лет, студенты Бурятского государственного университета 120 человек (60 юношей, 60 девушек). В работе были использованы следующие методики: Копинг-тест Лазаруса (Р. Лазарус, С. Фолкман), Опросник К. Рифф «Шкалы психологического благополучия». Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью статистического пакета SPSS 19 (PASW). При статистическом анализе полученных в ходе эмпирического исследования применялись t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона.

В результате эмпирического исследования было выяснено, что показатели выраженности механизмов совладающего поведения у молодых людей в большинстве случаев соответствуют норме. Для решения поставленной задачи мы использовали Копинг-тест Р. Лазаруса. Данная методика предназначена для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий. Авторы (Р. Лазарус и С. Фолкман) рассматривают стили и стратегии совладающего поведения как отдельные элементы сознательного социального поведения, с помощью которых человек справляется с жизненными трудностями.

На основании средних значений по данной методике мы можем сделать вывод о том, что преобладающей копинг-стратегией в данной группе респондентов-юношей является «Положительная переоценка»: усилия, прилагаемые в стрессовой ситуации для создания положительного значения происходящего с фокусированием на росте собственной личности (12,196). Авторы методики подобный уровень напряженности копинга трактуют как высокий. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что использование данной стратегии совладающего со стрессом поведения может свидетельствовать о превышении психологических ресурсов респондентов, о сложностях в адаптации к стрессовой ситуации.

Напротив, «Принятие ответственности» – признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения (6,75) является наименее напряженным вариантом копинга. Таким образом, можно сделать предположение о том, что данная стратегия совладания используется респондентами редко и наиболее адаптивно, соответственно стрессовой ситуации.

В группе девушек, в отличие от юношей, согласно результатам исследования, в качестве наиболее выраженной стратегии совладающего поведения была определена стратегия «Бегство-избегание» – мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы. Значение среднего по данной шкале – 13,07, что, согласно авторам методики, свидетельствует о высокой напряженности копинга и выраженной дезадаптации. На наш взгляд, этот результат может быть обусловлен гендерной составляющей, особенностями воспитания девочек в семье, в результате чего другие механизмы совладающего поведения у девушек оказываются менее задействованными.

Наименее применяемым, и, следовательно, наименее напряженным (по Р. Лазарусу) механизмом совладающего поведения в данной группе девушек является «Принятие ответственности». Этот механизм совладающего поведения выражен слабо, также, как и у юношей.

В результате проведенного исследования полученные средние мы сравнили между группами респондентов (юношами и девушками) с помощью t-критерия Стьюдента.

В группе юношей значения средних по шкалам «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки», и «Бегство-избегание» значительно меньше по сравнению с результатами средних по этим же шкалам в группе девушек. Следовательно, мы можем предположить, что девушки в большей степени склонны прилагать усилия для того, чтобы эмоционально, информационно и действительно отстраниться от проблемы. При этом преодолению трудностей у девушек, в свою очередь, способствует их поиск социальной поддержки.

Анализ особенностей совладающего поведения у современной молодежи в нашем исследовании включал также исследование психологического благополучия у юношей и девушек.

Вслед за П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленковой мы понимаем психологическое благополучие как характеризующееся определенным уровнем и структурой, которые могут варьироваться в зависимости от целого ряда факторов.

Понятие «психологическое благополучие» делает акцент на субъективную эмоциональную оценку человеком себя и собственной жизни, а также на аспектах позитивного личностного функционирования. Психологическое благополучие напрямую не связано с наличием или

отсутствием каких-либо психических или соматических недугов. От концепций позитивного психического здоровья представления о психологическом благополучии отличны интересом не только к самоактуализационным аспектам, но к тому, каким образом они воспринимаются самой личностью, заострением внимания на переживании человеком счастья и удовлетворенностью самим собой и своим окружением.

Поскольку большинство исследований рассматривает совладающее поведение в связи с личностным развитием, благополучием, наличием ресурсов и адаптацией, в качестве критерия эффективности механизмов совладающего поведения у юношей и девушек мы рассмотрели взаимосвязь механизмов совладающего поведения с параметрами психологического благополучия.

Для реализации этой цели был проведен корреляционный анализ между параметрами Копинг-теста Р. Лазаруса и значениями по шкалам методики «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. Для решения этой задачи был использован коэффициент корреляции Пирсона. В группе девушек значимых корреляций обнаружено не было, а в группе юношей были отмечены три значимые корреляционные связи. В группе юношей существует положительная корреляция между шкалами «Поиск социальной поддержки» и «Автономия» ( $p < 0,001$ ). Поскольку автором методики «Автономия» рассматривается в большей степени способность к независимым суждениям, мы можем предположить, что поиск информационной, действенной и эмоциональной социальной поддержки в трудных ситуациях помогает молодым людям сформулировать собственное мнение относительно ситуации, что повышает их способность к совладанию в условиях стресса.

Также в группе юношей была отмечена отрицательная корреляция между параметром «Бегство-избегание» и значениями по шкалам благополучия «Положительные отношения с другими» и «Цель в жизни» ( $p < 0,05$ ). Учитывая, что значение по шкале «Бегство-избегание» довольно высокое (11,46), мы можем предположить, что использование этого совладающего механизма в стрессовых ситуациях, связанных с межличностными взаимоотношениями, может влиять на успех в межличностных отношениях и целеполагании.

Таким образом, по результатам эмпирического исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Показатели выраженности механизмов совладающего поведения у молодых людей в исследуемых группах в большинстве случаев соответствуют норме.

2. Наиболее напряженным (типичным) механизмом совладающего поведения в исследуемой группе юношей является «Положительная переоценка» – стремление создавать положительное значение ситуации с фокусированием на росте собственной личности. Кроме того, юношам свойственны такие механизмы совладающего поведения как «Самоконтроль» и «Бегство-избегание». Согласно корреляционному исследованию мы предполагаем, что использование механизма избегания может отрицательно влиять на успех межличностных взаимодействий. В свою очередь, наименее используемым (напряженным) механизмом совладающего поведения в данной группе юношей является «Принятие ответственности».

3. В группе девушек в качестве наиболее распространенного, а также наиболее напряженного и наименее адаптивного механизма совладающего поведения был выделен механизм «Бегства-избегания».

4. Степень напряженности совладающего поведения у девушек по трем параметрам значительно выше, чем у юношей. При этом их совладающее поведение в большей степени направлено на то, чтобы эмоционально, информационно и действенно отстраниться от стрессовой ситуации, и в меньшей степени активно воздействовать на проблему. Мы предполагаем, что этот результат может быть обусловлен гендерной составляющей, особенностями воспитания девочек в семье.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК ФЕНОМЕН АКМЕОЛОГИИ

Ю.В. Сенько, г. Барнаул

## A PEDAGOGICAL TASK AS AKMEOLOGY PHENOMENON

Yu.V. Senko, Barnaul

«Человек всю жизнь живет,  
а считает себя, самосочиняется»  
(Ф.М. Достоевский)

1. Взятый в качестве эпитафии тезис Ф.М. Достоевского переключается с положением Л.С. Выготского, который считал наиболее важное открытие философской антропологии состоящим в том, что сущностью человека становится его способность строить самого себя, а значит постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности. Этот вопрос является одним из главных (если не самым основным) в акмеологии, изучающей феноменологию, закономерности и механизм развития человека на ступенях его профессиональной зрелости.

2. Предметный характер человеческой деятельности общепризнан. При этом ее предмет понимается не как некий объект, существующий сам по себе и действующий на субъекта. Предмет выступает как то, на что направлена деятельность субъекта, как то, что он выделяет из объекта и включает в свою деятельность как ее цель. Предмет (пред-мет) – это «мета», которую субъект выделяет из объекта и которой он этот объект метит. Такая мета, в свою очередь, несет на себе отпечаток не только объекта, но и самого субъекта, метит, «распредмечивает» его: скажи мне какой предмет ты обнаружил в объекте, и я скажу, какой ты специалист.

Объектом профессиональной педагогической деятельности явно или неявно выступает многомерный процесс образования. Те или иные стороны, свойства, отношения этого процесса, включенные в деятельность педагога, становятся его предметом. Дело в том, что предмет деятельности дан педагогу, но не задан ему. Это задание педагог задает себе сам. (Но аналогии: вещь-дана, предмет-задан). Поэтому выполнение задания, раскрытие предмета, его распредмечивание обретают для педагога не только значение, но и личностный смысл.

3. Педагогику относят к гуманитарным наукам. Для анализа предмета педагогической деятельности продуктивно использование тезиса М.М. Бахтина: предмет гуманитарных наук – выразительное, говорящее бытие. Ведь в реальном педагогическом процессе выражение и говорение персонифицированы, то есть исходят от и направлены к ученику и учителю. Определяющими предмет педагогической деятельности являются парадигмы образования – широко признаваемые достижения в области образования, которое в течение определенного времени дают педагогическому сообществу модель постановки и решения проблем образования.

В истории педагогики и образования известны конкурирующие парадигмы формального и материального образования. Сегодня оппозицию технократической парадигме образования составляет гуманитарная парадигма. Вместе с тем, признавая ту нам иную парадигму образования, педагог смотрит на педагогический процесс и собственную деятельность в нем через призму собственного образа мира. Этот образ обнаруживает в объекте предмет деятельности таким, каким тот существует или должен существовать для этого педагога. Предмет поступает как идеальная форма объекта, его своеобразная модель. Объект замещается именно этим предметом и познается через познание созданного предмета. В соответствии с И. Кантом: мы познаем только то, что сами же и творим.

4. Интересен и важен не только (может быть, не столько) вопрос «что является предметом педагогической деятельности?», но и вопрос «как обнаруживается, вычерпывается, конструируется этот предмет?». Для понимания процесса становления предмета педагогической деятельности оказался продуктивным задачный подход (К.А. Абульханова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Профессиональная деятельность педагога выступает для него как непрерывное решение ряда не только специальных («предметных») задач, но и задач собственно педагогических. Педагогическая задача – это образ, модель реальной социокультурной ситуации, построение и реализующие которой представляет для педагога трудность и в которой он вместе с учащимися обнаруживает ценности и смыслы. Однако педагогическая задача учителю не задана. Ему непосредственно дана конкретная образовательная ситуация, в которой находится и он сам.

Дана совокупность конкретных условий учебно-воспитательной работы в данный момент времени и в данном образовательном пространстве.

Собственно, и образовательной ситуации в педагогическом смысле тоже нет. Есть кусочек жизни, «жизни такой, как она есть», так как место события (лекционная аудитория, пришкольный участок) еще не определяют это событие как педагогическое. Каждая реальная ситуация в образовании – это призыв к педагогу: сначала услышать, т.е. понять Другого и себя в этой ситуации, а затем ответить, т.е. поступить. Социокультурная ситуация – это потенциальное педагогическое бытие. Обнаружение педагогом в нем предмета своей деятельности означает преобразование потенциального педагогического бытия в актуальное. Педагог должен действовать в ситуации, но как именно, она ему не указывает. И в этом состоят его свобода и творчество. Ситуация есть принуждение к решению, свобода же и творчество состоят в самом решении.

5. Чтобы из (в) наличной ситуации вычерпать педагогическую задачу как цель, данную в определенных условиях, педагог, как исследователь, должен осуществить те же процедуры, то есть: определить эти условия, оценить существенные связи и между ними и отказаться от второстепенных с его точки зрения, обнаружить смыслы, скрывающиеся за внешними ее (ситуации) проявлением, доопределить, переиначить, перетолковать на свой – педагогический – манер эту ситуацию. Иначе: вместе с учащимся субъективно определить предмет деятельности. Однако это еще не есть окончательное определение ее предмета. Он в ходе педагогического процесса уточняется, доопределяется, переопределяется: понимание задачи происходит в процессе ее решения (К.А. Абульханова). Одновременно с этим «уточняется», «растет» над самим собой в профессиональном и личностном измерении сам педагог.

Чтобы обнаружить предмет (задачу) собственной деятельности, компетентный педагог использует различные стратегии, близкие к стратегиям понимания нарративного текста: погружение наличной ситуации в исторический контекст (экскурс в историю образования, актуализация собственного педагогического опыта); сборка деталей – аналогично сборке мозаичного панно (накопление эмпирических фактов, их интерпретация); стратегия, позволяющая выйти на образ (моделирование сложившейся ситуации, описание ее на языке внутренней ментальной речи); сравнение настоящего с будущим (сравнительный анализ наличной ситуации с планируемой, возможные последствия реализации педагогического замысла) и др.

6. Образование – это встреча людей в осмысленном мире. Примем в качестве основной характеристики культурного (профессионального) акта обнаружения предмета (задачи) преобразующее понимание педагогом своего со-существования с Другим. Это понимание выстраивается в трех взаимосвязанных полях: предметном (как понимание способов обращения с предметом культуры), дискурсивном (как понимающая ориентировка в семиотическом пространстве культуры) и гуманитарном (как центрация на личностных смыслах со-участников культурного акта). Особенно сложна работа педагога в гуманитарном поле понимания, поскольку Другой представлен только в инобытии, дан предметно, и главным образом через текст, которым он сам себя обволакивает. Пробыться к душе Другого (а тем самым и к своей собственной) педагог может только в том случае, когда удастся распродметить собственные средства обращения, обнажив их аффективно-чувственную ткань. Последнее, в частности, происходит тогда, когда предмет начинает рассматриваться не только через призму культурно-исторической логики своего развития, становления его как средства обращения, но и через призму духовного опыта непосредственных участников педагогического процесса. В этой связи В.А. Сухомлинский, говоря о педагогическом мастерстве, отмечал: «Открытие, сделанное ученым, когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живых порывах мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя». При этом педагог открывает учащимся не только мир знаний, но и свой собственный мир внутренней мир, выражает сам себя. В этом случае учебный предмет превращается в средство ценностно-рационального обращения Учителя и Ученика друг к другу и через это освещается смыслом.

Профессионально обнаружения, поставленная и решенная педагогическая задача – это всегда задача на поиск, обнаружении и осуществление смысла. Она же – путь педагога к акте, а следовательно, и к самому себе.

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ЖИЗНЕННЫЙ СМЫСЛ В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ

А.С. Соколова, г. Москва

### SELF – FULFILLMENT AS A LIFE VALUE IN MODERN CAREER DEVELOPMENT CONCEPT

A.S. Sokolova, Moscow

Идея самореализации оказала определяющее влияние на формирование современной гуманистической концепции развития карьеры. Современная концепция развития карьеры предлагает многосторонний, философский подход к карьере человека как динамичному явлению, состоящему из многих компонентов, взаимосвязанному со многими сферами жизни человека. Концепция представляет карьеру как средство для самореализации, которая идёт на благо обществу, а индивид приобретает чувство социальной, личной значимости и социального приятия.

Концепция карьеры, понимание путей ее формирования прошли значительный исторический путь от представления о карьере как о работе и выполнении человеком сугубо производственно-профессиональной функции, или роли, до понятия карьеры как выбора жизненного пути и выполнения человеком, помимо профессиональной, других социальных ролей. Концепция карьеры и ее развитие в настоящее время касается практически всего спектра социальных ролей человека, не только профессиональной, производственной деятельности, но и других видов жизнедеятельности современного человека.

Пока ни в научной литературе, ни в практике не существует единого и общепринятого определения карьеры. Мы можем предложить понимание карьеры как индивидуальной жизненной траектории человека, в которой согласовывается выбор и осуществление профессиональной деятельности и другие социальные роли индивида. Траектория выстраивается в соответствии с психофизиологическими характеристиками, ценностными ориентациями, социальным опытом индивида. Воплощение индивидуальной жизненной траектории обеспечивает наиболее полную самореализацию человека. Расширенное понятие «карьера» позволяет преодолеть узкое понимание ее только лишь как сферу производственной деятельности и посмотреть на жизнь человека и его карьеру с точки зрения формирования стиля жизни и жизненной философии.

Необходимо выделить основные положения, которые разрабатываются в рамках современной концепции развития карьеры:

- забота о само-концепции. Все решения и планы являются выражением само-концепции человека. Важно помочь индивиду достигнуть само-понимания в процессе развития карьеры, соотнести процесс развития карьеры с устремлениями и ценностями индивида;
- забота о стиле жизни, ценностях, свободном времени, образовании и профессиональной жизни, поскольку все они взаимодействуют в процессе развития карьеры, формируя стиль жизни. В процессе реализации карьеры происходит реализация жизненных ценностей. Планирование карьеры должно происходить в постоянном соотношении с настоящими и будущими жизненными ценностями;
- свобода выбора, которая не ограничивается лишь узкопрофессиональным выбором. Делая выбор, ставится задача сохранения целостности индивидуальности и соответствия альтернатив с личностными характеристиками и устремлениями;
- индивидуальные различия, уважение к которым является признаком свободного общества, равно как и уважение к индивидуальным талантам. В процессе развития карьеры индивид ищет и анализирует те возможности, где эти таланты могут быть раскрыты и развиты. Человек должен быть свободен в развитии и выражении своих талантов своим индивидуальным путем;
- гибкость в восприятии и управлении изменениями, многовариантность в достижении целей, гибкость в постановке целей.

Вышеназванные положения обозначили новую реальность, в которой развивается и будет развиваться в дальнейшем современная гуманистическая концепция развития карьеры. С уверенностью можно сказать, что идея самореализации будет своеобразным маяком, на который по-прежнему будет ориентирована современная концепция развития карьеры.

Процесс построения профессиональной карьеры в большинстве случаев сложен и неоднозначен, его понимание личностью носит субъективный характер. Не каждый специалист способен провести объективный анализ формирующихся компонентов собственной карьеры. Эта проблема является одной из самых актуальных в процессе построения профессиональной карьеры, а человек, строящий профессиональную карьеру, занимает особое место и оценивается как наиболее эффективный инструмент развития и воспроизводства высокопроизводительных человеческих ресурсов.

Конструктивно-функциональная структура психолого-педагогического сопровождения процесса построения профессиональной карьеры в контексте идеи самореализации включает следующие компоненты:

- ознакомление индивида с сущностью, особенностями, целями и функциями профессиональной карьеры;
- формирование инновационной психолого-педагогической технологии построения профессиональной карьеры с актуализацией ее социально-личностной направленности – наиболее эффективного пути реализации интеллектуального и трудового потенциала личности;
- разработка учебно-психологической концепции обучения карьере на основе развития свободы и творчества в построении эффективного учебного процесса, главная цель которого – развитие навыков самостоятельного обучения;
- проведение глубокой психолого-педагогической диагностики специалистов, планирующих построить профессиональную карьеру, с целью выявления у них способностей к обучению, уровня имеющихся практических умений и навыков по профессии (специальности), глубины мотивации и профессиональной направленности к выработанному виду деятельности, комплексу психологических качеств личности, определяющих эффективность учебного процесса;
- определение оптимальной стратегии и тактики построения профессиональной карьеры и их своевременная корректировка;
- выявление реальных перспектив профессионального продвижения;
- проведение индивидуальных консультаций со специалистами по вопросам психологической стабильности в процессе разработки и реализации профессиональной карьеры с целью предотвращения эмоциональных стрессов и психологических кризисов. Обучение специалистов умениям проводить психологическую саморегуляцию;
- создание системы психологических методов, способствующих социальному и профессиональному самоопределению личности с целью ее адаптации к условиям реализации собственной профессиональной карьеры;
- проведение психологических тренинговых программ, нацеленных на формирование у специалистов, строящих карьеру, знаний, умений и навыков самостоятельного профессионального обучения; развитие саморегуляции в процессе познавательной деятельности, преодоление личностных психологических кризисов, конфликтов, стагнации;
- коррекция содержания обучения, определяемого традиционной учебно-программной документацией по профессиям (специальностям), диагностика, психологический тренинг; самостоятельный поиск работы, формирование индивидуальной профессиональной карьеры и др.;
- создание специфической формы социально-психологической реабилитации граждан, потерпевших неудачу в построении профессиональной карьеры;
- оценка психофизического и психоэмоционального состояния индивида;
- развитие у специалистов самоуправляемых механизмов личности; самоопределения, самооценки, самоконтроля, самокоррекции, самопознания, самоутверждения, предусматривая активизацию использования их индивидуального потенциала в процессе построения профессиональной карьеры и др.;
- формирование постоянно действующей системы психологического сопровождения профессионального обучения;
- анализ эмоционально-волевых особенностей (эмоциональная устойчивость или неустойчивость; высокая работоспособность или быстрая утомляемость; настойчивость и поступательность в достижении целей или подверженность случаю и обстоятельствам и т.д.);
- выявление коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия (общительность или обособленность; легкая приспособляемость или трудная адаптивность; готовность или неготовность к сотрудничеству; доминирование, настойчивость или уступчивость, зависимость);

- выявление комплексной научно обоснованной структуры и особенностей интеллекта личности, ее способностей построить профессиональную карьеру;
- преодоление профессиональных деструкций в процессе построения карьеры: стагнации, кризисов, конфликтов;
- разработка критериев самооценки уровня профессионального роста;
- развитие рефлексивного мышления;
- оказание консультационной помощи гражданам, строящим профессиональную карьеру по юридическим, психологическим, гендерным, профессиональным и социальным проблемам.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения профессиональной карьеры становится актуальным, поскольку помогает индивиду сформировать ориентационное поле развития, в котором ответственность за принятие решений и действий несет он сам. Как мы уже отмечали выше, в современных социально-экономических условиях профессиональная карьера становится формой самореализации и способствует нахождению человеком своего места в жизни. Окружающая среда – семья, педагоги, психологи, работодатели, коллеги по работе должны всемерно способствовать построению карьеры специалистами, выполняя роль стабилизирующих факторов на всех этапах их профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения профессиональной карьеры, учитывая индивидуальные особенности специалистов, их высокую мотивацию и интеллект, социально обусловлено и направлено на обеспечение профессионализации человеческих ресурсов – это важнейшая государственная задача в современной России.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «АКМЕ»**

О.В. Соловьева, Е.Г. Гвозденко, г. Ставрополь

## **DEVELOPMENT OF SEMANTIC FIELDS YOUNG PROFESSIONALS OF THE GAS INDUSTRY IN PURSUIT OF PROFESSIONAL «ACME»**

O.V. Solovyova, E.G. Gvozdenko, Stavropol

В современных социально-экономических условиях возрастают требования к уровню профессиональной компетентности специалистов различных отраслей производства. На сегодняшний день работодатели требуют от своих новых сотрудников скорейшего наращивания профессионализма и достижения вершин профессионального мастерства (профессионального «акме») (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Т. Ганжин, А.К. Маркова). Происходит интенсификация процессов профессиональной адаптации и профессионального становления молодых специалистов. При лимите временных ресурсов и в целях полного использования трудового потенциала, всестороннее развитие сотрудников становится залогом роста и процветания организаций, вызывая появление инновационных форм и методов психологического сопровождения личности в эргономической системе (М.Р. Битнянова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.В. Шекшня, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова).

В своей работе мы обращаемся к такой форме психологического сопровождения как развитие смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности в процессе достижения профессионального «акме». Смысловая сфера выполняет регулирующую и стимулирующую функции в жизнедеятельности личности. Её роль в развитии человека переоценить сложно. Смысловая сфера содержит в себе как ориентиры, от которых отталкивается человек в своем развитии, так и образ желаемого будущего, к которому он стремится в своей жизни. Вместе с этим, смысловая сфера личности выступает тем личностным фундаментом, ресурсом, который позволяет человеку преодолевать препятствия на пути к достижению целей и



служит системой нравственной оценки его поведения (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, В.А. Иванников, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Насинковская, Е.В. Субботский, В.Э. Чудновский, В.Г. Щур, К. Левин, Дж. Келли, В. Франкл, З. Фрейд).

Влияние смысловой сферы на развитие личности усиливается с приближением к периоду взрослости и служит критерием зрелости человека (А.В. Ермолина, Е.М. Иванова, С.В. Ковалев, А.А. Реан, В.И. Слободчиков, Г. Шихи, А. Маслоу, Д. Левинсон, Э. Фромм, Э. Эриксон). Вместе с тем, одним из ведущих видов деятельности в период взрослости выступает профессиональная деятельность, из чего следует тесная взаимосвязь между смысловой сферой личности и профессиональной самореализацией человека. Первой ступенью профессиональной самореализации человека является начало трудовой деятельности. Поступая на производство после окончания учебного заведения, молодые специалисты нуждаются в адаптации к новой социальной ситуации развития. Успешная интеграция в производство в процессе адаптации определяет профессиональное становление: наращивание профессионального мастерства, должностной рост и полную трудовую отдачу сотрудника организации-работодателю. При этом эффективность процессов адаптации и профессионализации зависят как от личностных ресурсов молодого специалиста, так и от системы адекватного психологического сопровождения данной категории работников.

Наиболее актуальны вопросы личностно-профессионального развития молодых специалистов для промышленных корпораций, с высокой прибылью, стабильным функционированием, низкой текучестью кадров и ориентацией на долгосрочную перспективу использования трудовых, технических и природных ресурсов. К числу таких корпораций относится крупнейшее в российской газовой промышленности Открытое акционерное общество «Газпром». Большинство сотрудников газовой промышленности, включая руководящий состав, – люди с техническим складом ума. Приоритетное значение в трудовой деятельности отдается задачам производственным, связанным с обслуживанием и использованием магистральных газопроводов, газовых скважин, буровых вышек, газораспределительных станций и т.д. В этих условиях задачи личностно-профессионального развития как бы затушеваны и отодвинуты на второй план. Наблюдается недостаточно эффективное внедрение в систему управления персоналом достижений психологии труда, психологии развития и акмеологии.

Целенаправленное профессионально-психологическое развитие смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности является формой акмеопсихологического сопровождения персонала как целостного процесса изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности на пути к профессиональному «акме». Наиболее эффективно оно осуществляется акмеологической службой предприятия – специализированным видом психологической службы, обеспечивающим личностно-профессиональное развитие человека как субъекта труда. Проблемы организации работы психологических служб в различных сферах социальной практики изучали Е.Л. Берладина, М.Р. Битянова, Т.О. Демидова, Т.А. Егоренко, Э.Ф. Зеер, А.Ю. Качимская, Т.В. Казак, Н.С. Пряжников и Е.Ю. Пряжникова, А.П. Ситников, О.П. Степанова.

Нами была разработана и экспериментально апробирована целевая программа развития смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности в процессе достижения профессионального «акме» с использованием ведущих психотерапевтических и консультативных техник. Внедрению программы предшествовало исследование особенностей смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности. Мы использовали психодиагностические методики, направленные на диагностику структурно-психологического и содержательного аспектов смысловой сферы личности с помощью которых также имели возможность отследить некоторые проявления испытуемых как субъектов труда с целью анализа взаимосвязей между развитием смысловой сферы и профессиональным развитием молодых специалистов газовой промышленности.

В результате первичной психодиагностики определены направления формирования дефицита параметров смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности как подструктуры профессионального мастерства. К ним относится необходимость: необходимость повышения мотивации успеха и достижений молодых специалистов, улучшение адекватности целеполагания, построения долгосрочной перспективы карьеры, снижение уровня мотивации неудачи и уровня дезинтеграции в смысловой сфере.

С учетом теоретических обобщений по проблеме смысловой сферы личности, факторов внутриорганизационной динамики предприятия и результатов первичной психодиагностики

построена целевая программа развития смысловой сферы личности молодых специалистов. Она адаптирована к организационной специфике ОАО «Газпром», имеет четкую календарную структуру и охватывает два типа субъектов труда: молодых специалистов и непосредственных руководителей молодых специалистов. Собственно психологическими компонентами целевой программы являются:

- профессиографирование,
- экспертные оценки профессионально важных качеств,
- психодиагностика смысловой сферы личности,
- тренинг «На пути к вершине профессионального мастерства»,
- индивидуальные консультации у психолога,
- акмеограммы специалистов газовой промышленности.

Рассмотрим данные компоненты подробнее.

1. Частичное профессиографирование (выделение непосредственными руководителями молодых специалистов требований к профессионально важным качествам ведущего и рядового специалиста газовой промышленности).

2. Первичная психодиагностика смысловой сферы личности молодых специалистов. Определение дефицита параметров смысловой сферы личности как подструктуры профессионального мастерства.

3. Экспертное оценивание непосредственными руководителями молодых специалистов, находящихся в их подчинении, по выделенным на первом этапе требованиям к профессионально важным качествам специалиста.

4. Разработка профессионального тренинга развития смысловой сферы личности молодых специалистов, исходя из результатов психодиагностики смысловой сферы личности молодых специалистов.

5. Проведение на экспериментальной группе молодых специалистов тренинга по развитию смысловой сферы личности «На пути к вершине профессионального мастерства».

6. Экспертное оценивание непосредственными руководителями молодых специалистов, находящихся в их подчинении (контрольной и экспериментальной группы), по выделенным на первом этапе требованиям к профессионально важным качествам специалиста.

7. Повторная психодиагностика смысловой сферы личности молодых специалистов (контрольной и экспериментальной группы).

8. Оценка эффективности целевой программы развития смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности с выдачей молодым специалистам и руководству индивидуальных рекомендаций по дальнейшему личностно-профессиональному развитию молодых специалистов, составление акмеограмм.

Пункты 1-4 относятся к предварительному этапу программы, 5 – к основному этапу программы, а пункты 6-8 – к заключительному этапу программы. В зависимости от потребностей производства количество этапов программы может варьироваться. Так, на стадии апробации и внедрения требуется последовательное проведение всех вышеозначенных этапов (развернутый вариант). После апробации и внедрения, на стадии активного использования программы в акмеопсихологическом сопровождении целесообразно опустить предварительный этап программы, в полном объеме провести основной этап, а из заключительного этапа оставить пункт 8 в части выдачи молодым специалистам и руководству индивидуальных рекомендаций по дальнейшему личностно-профессиональному развитию молодых специалистов (сокращенный вариант).

Первичная психодиагностика и экспертное оценивание (с элементами профессиографирования) позволяют выявить актуальное состояние смысловой сферы молодых специалистов газовой промышленности и уровень их профессионального развития (п. 1-3), а также подобрать конкретные развивающие упражнения в тренинге (п. 4). Проведение тренинга на экспериментальной группе испытуемых носит непосредственно формирующий эффект и служит целям активизации личностно-профессионального потенциала участников (п. 5). Специально психологическое воздействие на развитие смысловой сферы в тренинге построено средствами логотерапии (В. Франкл) и позитивной психотерапии (Н. Пезешкиан и Х. Пезешкиан) на процессах малой динамики смыслов: смыслообразовании, смыслоосознании и смыслострительстве (Д.А. Леонтьев). Логику развертывания тренинга следует обобщить следующим образом:

- 1) ценностно-смысловая рефлексия актуальной профессиональной ситуации в благоприятной психологической атмосфере,
- 2) проектирование акмеологической траектории личностно-профессионального развития,
- 3) теоретико-аналитическая разработка средств достижения проекта,
- 4) индуцирование импульса реализации акмеологической траектории личностно-профессионального развития.

Повторная психодиагностика и экспертное оценивание выявляют эффект специального психологического воздействия на развитие смысловой сферы личности и динамику профессионализма молодых специалистов (п. 6-7). Попутный корреляционный анализ показывает систему взаимосвязей между развитием смысловой сферы и личностно-профессиональным развитием молодых специалистов.

Самостоятельным инструментом, стимулирующим появление профессиональных «акме» в деятельности молодых специалистов газовой промышленности, являются индивидуальные консультации с психологом, в которых молодой специалист знакомится с результатами экспертных оценок его профессионально важных качеств, может самостоятельно отследить и воздействовать на их динамику, а также получает возможность составить акмеограмму как индивидуальную модель достижения вершин профессионального мастерства (п. 8). Руководству предприятия также выдаются рекомендации по дальнейшему развитию кадрового потенциала молодых специалистов.

Оценка эффективности целевой программы развития смысловой сферы молодых специалистов газовой промышленности выявила комплекс изменений в смысловой сфере личности молодых специалистов как подструктуре профессионального мастерства.

1. В содержательном компоненте смысловой сферы личности:

- увеличение ориентации на достижения;
- рост стремления к саморазвитию;
- повышение мотивации успеха;
- понижение мотивации неудачи.

2. В структурно-психологическом компоненте смысловой сферы личности:

- увеличение адекватности целеполагания, перспективного планирования;
- снижение уровня дезинтеграции в смысловой сфере;
- переоценка результатов своей деятельности.

3. В характеристиках молодых специалистов как субъектов труда:

- значимое повышение профессионализма по результатам экспертных оценок;
- интенсификация установки на использование организационных средств труда;
- прямо пропорциональная взаимосвязь характеристик молодых специалистов как субъектов труда с содержательным компонентом смысловой сферы, а именно с мотивацией успеха.

Интерпретация полученных результатов позволяет оценить целевую программу развития смысловой сферы личности молодых специалистов газовой промышленности как эффективную психотехнологию достижения вершин профессионального мастерства.

Применение целевой программы вызывает комплекс эффектов развития в смысловой сфере личности (увеличение мотивации успеха, гармонизация смысловой сферы, повышение ориентации на достижения и развитие себя, оптимизация процессов целеполагания) взаимосвязанных с ростом интегрального показателя профессионализма молодых специалистов как субъектов труда.

Результаты применения целевой программы развития смысловой сферы молодых специалистов газовой промышленности свидетельствуют о мобилизации их личностного ресурса для достижения субъективно значимых профессиональных «акме» (высоких уровней профессиональных достижений конкретного человека, заметно превышающих ранее достигнутые им результаты), которые с необходимостью влекут за собой объективно значимые профессиональные «акме» (высокие уровни профессиональных достижений конкретного человека, признанные профессиональным сообществом как социально приемлемый результат, заметно превышающий нормативный уровень).

В заключение подчеркнем, что проблема психологического сопровождения личности в процессе достижения профессионального «акме» остается перспективным направлением для научных исследований и оставляет за собой открытыми вопросы структурирования системы психологических мероприятий в рамках профессионализации сотрудников, повышения роли

психолога в организации, совершенствования методического оснащения психологических служб научно обоснованными и практически верифицированными развивающими комплексами.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ НА ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-КОМАНДНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

К.Н. Стебаева, г.Москва

## **THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL LIFE STRATEGY ON THE FEATURES OF ORGANISATIONAL TEAM BEHAVIOR**

K.N. Stebaeva, Moscow

Практически каждый человек в определенный момент задумывается над смыслом своей жизни. Для достижения наиболее высоких результатов в своей жизнедеятельности, человеку необходимо четко представлять, какой он хочет видеть свою жизнь через определенный промежуток времени; какие цели он перед собой ставит, какие задачи для реализации этой цели нужно решить. Представления о своей будущей жизни традиционно связывают с понятием "стратегия жизни", при отсутствии которой человек просто проживает день за днем в зависимости от происходящих жизненных обстоятельств или, как говорят, «плывет по течению». Основными показателями эффективности стратегии жизни человека являются его удовлетворенность достигнутыми результатами, ощущение самореализации, успешность в жизни.

Жизненная стратегия – это стратегия поиска, обоснования и реализации своей личности в жизни путем соотнесения жизненных требований с личностной активностью, ее ценностями и способом самоутверждения (Абульханова-Славская К.А.).

Актуальность и значимость исследования влияния индивидуальной жизненной стратегии на особенности организационно-командного поведения определяется тем, что стремительный ритм нашей современной жизни требует от человека постоянного совершенствования, непрерывного образования для того, чтобы «идти в ногу со временем» и даже опережать его. Следовательно, для того, чтобы любая организация (учреждение) постоянно повышала качество и эффективность своей деятельности, необходимы все новые и новые поиски путей активизации человеческого потенциала внутри данной организации. В этой связи необходимо рассматривать каждую конкретную личность с разных сторон, в том числе и с учетом ее индивидуальных жизненных стратегий.

Проблемой жизненных стратегий занимались и продолжают заниматься многие отечественные и зарубежные ученые - К.А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Ю.В. Синягин, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник, Е.А. Демченко, О.С. Васильева и другие. Жизненные стратегии рассматривают с разнообразных сторон, что говорит о сложности этого явления. В отечественной психологии проблему стратегии жизни наиболее широко рассматривает К.А. Абульханова-Славская. Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия желаемого и действительного и творческий поиск.

Отечественные психологи, в том числе, Т.Е. Резник и Ю.М. Резник, выделяют в своих исследованиях три основных типа стратегий жизни: стратегия благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации, которые представлены в виде поведенческих моделей. Предположительно, ими являются:

- жизнеобеспечение или жизнеобустройство (ему соответствуют модели избыточного и разумного, одномерного и многомерного потребления);
- жизнестроительство (модели индивидуального и коллективного, конструктивного и деструктивного, исполнительного и достигшего успеха);
- жизнетворчество (модели дилетантства и мастерства, миротворчества и экзистенциального творчества).

Модель реализации жизненных стратегий представляет собой типичную (для данной группы людей) конструкцию жизнедеятельности и поведения, которой соответствуют те или иные средства и ресурсы.

С точки зрения сферы распространения можно выделить "универсальные" модели, которые являются общими для всех способов жизнедеятельности и соответствующих им типов жизненных стратегий; и специфические (специальные) модели, характерные для конкретных способов жизнедеятельности. Универсальные модели делятся на интерактивные (конфликтную и согласительную) и инструментальные (самореферентную и референтную) модели.

Содержание конфликтной модели можно выразить условно при помощи формулы: "жизнь - есть борьба". Усилия ее сторонников направлены на преобразование мира, которое достигается путем самоотверженной борьбы, преодоления трудностей. Жизненное кредо сторонников согласительной модели реализации стратегий заключается в поиске согласия, взаимопонимания. Сторонники согласительной модели отдают предпочтение таким человеческим качествам, как стремление к взаимопониманию, склонность к компромиссам, гибкость и терпимость, самоуважение и личное достоинство.

Кроме интерактивных моделей реализации стратегий в жизненной практике людей применяются инструментальные модели, обеспечивающие соответствие целей и средств их осуществления, их рациональное использование. В числе основных типов инструментальных моделей реализации жизненных стратегий - самореферентная и референтная. Самореферентная модель базируется на активном, избирательном отношении человека к окружающему миру, к условиям среды обитания. Его руководящими принципами являются самомотивирование, самоорганизация, самопрезентация и самоконтролирование. К принципам референтной модели относятся стимулирование, организация и конструирование (планирование) жизни.

Каждый человек индивидуален и по-своему неповторим. Вместе с тем, в науке людей со схожими характеристиками относят к той или иной типологии. Одна из них делит людей на три категории:

- люди, которые полностью ориентированы на себя;
- люди, которые ориентированы на дело (профессию);
- люди, которые ориентированы на других людей.

У тех, кто ориентирован преимущественно на себя, проявляется ярко выраженный эгоизм, формируется стойкая ценностная ориентация, при которой принимаются в расчет лишь его собственные интересы, потребности, переживания и т.д. Таких людей мало волнуют мнения и интересы окружающих.

Главная жизненная цель людей, которые в большей степени ориентированы на дело – решение организационных задач, а также добиться больших успехов в профессиональной деятельности. Люди с направленностью на дело готовы пойти на риск и браться за самые сложные задачи.

Ориентированность человека на других людей. Такой тип личности, прежде всего, старается быть полезным окружающим. Стремление помогать другим людям даже в ущерб себе и своим интересам первостепенно для них.

Знания о специфике каждого из этих типов людей очень важны, особенно в профессиональной сфере, так как они позволяют эффективно распределять людей в коллективе с учетом потенциальных возможностей каждого, их способностей, притязаний и интересов, что в целом будет способствовать созданию оптимальной команды людей в любой организации.

Предполагается, что индивидуальные жизненные стратегии влияют на различные аспекты поведения человека, в том числе и на организационно-командное поведение.

Каждая организация стремится к достижению наиболее высоких результатов своей деятельности. Одним из наиболее важных факторов в эффективности работы организации является формирование такой команды, в которой взаимодействие членов команды друг с другом и с руководителем было бы наиболее продуктивным, плодотворным, а требования работы соответствовали бы индивидуальным особенностям каждого человека. В этой связи важнейшей проблемой, с которой приходится сталкиваться руководителям, является подбор членов управленческой команды. Для того, чтобы этот процесс был наиболее эффективным, при подборе персонала, помимо профессиональных качеств, способностей и опыта работы, необходимо учитывать и такой фактор, как индивидуальные особенности личности. От личностных качеств человека зависит и то, как он будет проявлять себя в деле, и насколько успешно сможет взаимодействовать со всеми членами команды, избегать конфликтов, принимать решения и т.д.

Для успешного руководителя важно понимание того, какой должна быть модель управления в его команде. Что для него важнее – дисциплинированные подчиненные, которые беспрекословно выполняют все его указания, либо инициатива сотрудников, умение принимать

решения, брать на себя ответственность. Это зависит в равной степени, как от личности руководителя, так и от тех целей и задач, которые он ставит перед собой и своей командой. Задачи руководителя делятся на три группы:

- организационные (выполнение данных задач формируется самой должностью руководителя);

- обеспечение собственной безопасности (проблема сохранения своей должности, хороших взаимоотношений в организации и т.д.);

- реализация своей идеи (своего Дела), что является «жизненной задачей», придающей руководителю смысл управленческой деятельности.

Соотношение этих задач определяет индивидуальную стратегию кадрового подбора:

- если для руководителя главным является решение организационных задач, то вероятно, подбор сотрудников будет ориентирован, прежде всего, на профессионалов;

- если для руководителя приоритетным является ориентация на безопасность, то можно предположить, что в таком случае у него возникнет потребность окружить себя преимущественно преданными людьми. Руководитель может включить в команду заведомо слабых людей для того, чтобы легче было ими управлять;

- если главным для руководителя является реализация «своего Дела», самым важным для него станет формирование команды единомышленников, близких по духу, взглядам, принципам.

Весь коллектив организации делится на руководителей и исполнителей. Некоторые люди, по своим психологическим характеристикам могут прекрасно выполнять организаторскую, управленческую работу, а, занимая место исполнителя, чувствуют себя не очень комфортно. У такого типа людей хорошо развиты лидерские качества, желание брать ответственность на себя. Другие же, наоборот, в силу характера им тяжело выполнять руководящие роли в организации, но зато они могут быть превосходными исполнителями. Если у такого типа людей есть ряд интересных идей, предложений по усовершенствованию деятельности организации, то для них может подойти должность заместителя руководителя.

Следовательно, любого человека в силу его личностных особенностей можно отнести к одному из двух типов руководителя - с психологией «первого», т.е. ведущего, лидера, организатора и психологией «второго», который в большей степени является исполнителем.

Предполагается, что в соответствии с одной из двух психологических позиций, личность в организации будет исполнять соответствующие командные роли. В соответствии с методикой оценки ролевой позиции в управленческой команде Ю.В. Синягина, В.Г. Асеева можно предположить, что людям с позицией «первого» подходит роль наставника, организатора – компетентного, динамичного лидера. Люди же с позицией «второго», скорее всего, будут играть роль исполнителя: кадровика, аналитика, штабника.

Изучению жизненных стратегий и отдельно особенностям организационно-командного поведения посвящено достаточное количество работ ученых, но, к сожалению, конкретно исследованию взаимосвязи этих понятий не было уделено достаточного внимания. Именно поэтому мы и поставили перед собой такую интересную задачу.

Для того, чтобы деятельность организации была наиболее успешной необходимо профессиональные качества членов команды сочетать с их личностными характеристиками и особенностями. Максимальный учет этих качеств будет способствовать созданию наиболее благоприятной обстановки в команде, что, в свою очередь, поможет всю энергию направить на решение организационных задач, а не на устранение конфликтных ситуаций. Для того чтобы понять, как конкретный человек будет проявлять себя в организации, важно знать - что для него является приоритетным в жизни, каких принципов он придерживается, каких целей хочет добиться в профессиональной деятельности, следовательно, от этого будет зависеть успех команды в целом.

К СОДЕРЖАНИЮ

# ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАЦИЯМИ

С.С. Степанова, г. Москва

## PSYCHOLOGO-AKMEOLOGICHESKY DETERMINANTS OF SELF-REALIZATION OF THE FORMED PERSON WITH DEVIATIONS AKMEOLOGICHESKY DEVELOPMENT

Svetlana Sergeevna Stepanova

Ритм современной жизни, с ее противоречивыми социальными установками и ценностями, множественными смыслами социальных действий, ставит человека в ситуацию неопределенности, провоцирует несовпадение социокультурных моделей взаимодействия в обществе, применение неадекватных социальной среде моделей самопрезентации индивида, что, в целом, обуславливает широкое распространение не вполне соответствующего существующим социальным стандартам поведения, которое интерпретируется как "отклоняющееся" или "девиантное".

Э. Дюркгейм объяснял девиантное поведение при помощи термина "аномия", подразумевая состояние социальной "безнормности", то есть дезорганизации, нестабильности, отсутствия или нивелирования социальных норм и снижения общественного контроля за поведением индивида. Основные положения его концепции были раскрыты в работах, посвященных явлению девиантности (Р. Мертон, Г. Беккер, И. Гофман и др.), и в последующем, посредством широкого использования его теории в общественно-популярных научных публикациях, категория "девиантность" вошла в повседневную практику и словарный оборот специалистов социальной сферы, в рамках трудовой деятельности взаимодействующих с молодежью, семьей, населением в целом.

Е.В. Змановская определяет девиантное поведение как "устойчивое поведение личности (группы), отклоняющееся от социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности (группе), сопровождающееся социальной дезадаптацией, и приносящее скрытую выгоду его носителю (личности, группе)".

При этом с позиции формальной логики, нестандартное поведение индивида интерпретируется как проявление его внутренней "ненормальности". Обычно понятие девиантности рассматривается в русле социальной патологии: как указывает Е.А. Белова, "современный язык описания «ненормальности» носит скорее негативный характер", и большинство исследователей подходят к анализу социальных практик от "противного", то есть с позиции «какими мы себя не хотим видеть».

Так, в обществе изначально формируется негативное отношение в отношении ряда молодежных субкультурных явлений (течений) и форм самореализации молодежи, таких как: эмо, готы, панки, фрики, члены ролевых клубов, клубов исторической реконструкции, сообщества геймеров, а также подростки, выражающие свою индивидуальность посредством шрамирования, татуировок, пирсинга, экстремальных видов спорта. Однако, отклоняющееся от нормы или девиантное поведение подразумевает не только негативное, деструктивное поведение, но и противоположную грань "вне-нормы" - такую как, например, гениальность или сверхвысокую культуру общения и поведения, реализуемую в повседневных практиках общения и не вполне понятную окружающим.

В настоящей статье осуществляется анализ девиантности как формы поведения индивида, который производится с позиции междисциплинарного подхода, что позволяет всесторонне проанализировать дискурс «девиантности». Каждый человек, в процессе своей жизнедеятельности сталкиваясь с множеством определений явлений действительности, воспринимает и интерпретирует данное явление через призму собственного опыта и продуктом его осмысления социального явления выступает дискурс.

А.Р. Лурия рассматривал смысл или дискурс явления как «референтное» значение, понимая под этим "объективно сложившуюся в процессе истории систему связей, которые стоят за словом" и "не только указывают на определенный предмет, но подвергает его анализу, вводит его в систему объективных связей и отношений". Одновременно собственная идентичность человека формируется на основе дискурсивного проживания своего опыта социальных взаимодействий и осуществления дихотомного выбора модели поведенческой реакции или социального действия.

Таким образом, не только человек создает дискурсы социальной реальности, но и существующие дискурсы влияют на формирование и развитие его личностных особенностей.

Обычно, посредством дискурса человек не только передает информацию, но и воспроизводит социальные явления, интерпретирует свое и чужое поведение, оценивают и понимают подоплеку социальных действий. То есть, по сути, дискурс дает возможность понять, что стоит за определенным высказыванием, поступком, явлением, чем оно обусловлено, с какими определениями связано и с помощью каких категорий может быть конкретизировано.

Значение слова в зависимости от контекста его употребления претерпевает значительные изменения, при этом, большинство референтных значений слова связаны именно с его дискурсным пониманием, а также с сопутствующий ему системой социальных связей и его предметной отнесенности. Так, Е. Перевезев пишет: "...объекты, составляющие социальный мир, включая наши идентичности, формируются в дискурсе" и далее: "...без дискурса не существует социальной реальности, и не поняв дискурс, мы не можем понять реальность, опыт и нас самих".

Текст как изложение используемого языка группы рассматривается исследователями как продукт взаимодействия, в котором представлены смысловые и поведенческие установки носителей (пользователей) языка. Как совершенно обоснованно указывает А.Ю. Чернов «вовлечение «Я» в разные лингвистические практики имеет жизненно важные последствия для позиционирования индивида в обществе». Таким образом, на основе данного анализа, мы можем утверждать, что язык выступает как механизм социального взаимодействия, непосредственно отражающий идеологию и специфику группы пользователей языка.

Необходимо также отметить, что сам язык девиантных сообществ отражает внутренний, сакральный смысл групповых понятий и представлений о реальности, представляемый в социальных интеракциях и фактических продуктах социальных действий группы либо индивидов, входящих в нее. Одновременно текст выступает социально ориентированным продуктом социальной активности группы, направленной на освоение новых полей и расширения ареала группы. Таким образом, по нашему мнению, дискурсивное понимание девиантной идентичности возможно лишь посредством глубокого анализа языка.

Учитывая, что язык коммуникации в группе выступает одной из ведущих характеристик группового взаимодействия, заметим, что важное значение имеет как вербальные, так и невербальные его формы. При этом, сама специфика группового языка (сленга или аргота) как специфичной системы словоупотребления социально замкнутой группой лиц, отражает не только особенности группового взаимодействия, но и дает представление о морально-ценностных установках группы, внутригрупповых нормах, что позволяет экстраполировать указанные особенности на личностные установки членов группы. Таким образом, изучая язык коммуникации группы подростков, можно сделать вывод о специфике их личностных ориентаций, круге их интересов, а также, специфике их жизненного и личностного самоопределения.

Таким образом, чтобы достигнуть достаточно серьезного уровня понимания категории "девиантность" необходимо изучить все социальные контексты и реальные "следы" дискурса девиантности (сленг подростков, тексты коммуникации, тематические ресурсы Интернет, средств массовой информации, телевидения, и др.), которые дают представление о значении данного понятия.

При этом, социальный контекст девиантности включает связи не только самого «носителя» девиантности и его окружение, установки, стиль одежды, язык, культуру общения, увлечения, но и эпоху, социально-политический строй, социальные установки общества в отношении него, отраженные в средствах массовой информации, тематических официальных документах (законодательные акты, программы профилактики, концепции оказания помощи и др.) и многое другое. Степень вовлеченности подростка в девиантную среду обуславливает масштаб распространения дискурса.

Заметим, что основное преимущество дискурс-анализа в изучении проблемы девиантности является то, что этот метод не просто фиксирует факты, связанные с отклоняющимся поведением, но и анализирует их значение, смысл как для носителей девиантности, так и для окружающего социума. Дискурсы не существуют вне социума, и взаимообуславливают дискурсивную природу социальных явлений, влияют на формирование идентичности людей и развитие других социальных дискурсов и фактов. Зачастую дискурсивные практики пересекаются, имеют общее поле действия, что обуславливает создание определенной социальной реальности. Дискурс девиантности определяется относительно не только титульной культуры населения, но и



субкультурных объединений: так, социально одобряемое поведение одной субкультуры, может явиться совершенно неприемлемой формой поведения для другой.

Таким образом, проблема понимания «девиантности» в настоящий момент остается дискуссионным вопросом в психологии, и основной контекст понимания данной категории лежит в сфере институционализированных общественных норм и правил. Однако многозначность данного явления требует серьезного анализа его дискурсивных конструктов, и в первую очередь - языка, а также отражения в дискурсах девиантности, связанных с поведенческими нарушениями, личностными установками и характеристиками индивида.

Более того, обусловленность поведения внутренней системой норм и ценностей, позволяет заключить, что нарушения в поведении продиктованы внутренними деструктивными установками и одновременно неизбежно влекут их расширение и укрепление. Безусловно, девиантность имеет многофакторную природу, при этом выступая как следствие и причина неблагополучия в семье, социальном окружении, личности как социального существа. Одновременно самодетерминированность и "энтропичность" девиаций можно проиллюстрировать тем, что принимая себя как сформировавшуюся личность, осознавая существенные характеристики своего "Я" подростки безусловно осознают и соотносят собственное поведение в общепринятыми нормами.

Таким образом, самоопределение и принятие отклоняющегося поведения как внутренней нормы подростков обоснованно проистекает как из условий первичной социализации и семейного воспитания (и провоцирующими факторами в подобном самоопределении выступают как установки общества в отношении девиантных подростков, так и установки девиантных подростков в отношении социума), так и определение деструктивной личностной диспозиции самого подростка в отношении общества.

Поэтому так важно изучить как саму формирующуюся личность с девиациями, так и ее самоопределение и самореализацию, психолого-акмеологические детерминанты этого процесса.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДРОСТКА «ГРУППЫ РИСКА» КАК ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ С ДЕВИАЦИЯМИ**

Степанова С.С., Шевелева А.М., г. Москва

## **RESEARCH OF THE TEENAGER «RISK GROUP» AS THE FORMED PERSON WITH DEVIATIONS**

Svetlana Sergeevna Stepanova, Alla Mihajlovna Shevelev, Moscow

Детерминированность развития личности ребенка социальными условиями его жизнеустройства обуславливает необходимость работы, направленной на профилактику девиаций разного рода, не только непосредственно с несовершеннолетними, но и с членами его семьи, и с обществом в целом. В связи с этим, психология все больше ориентируется на решение поставленных задач посредством выявления основных факторов и условий, влияющих на нарушение личностного развития человека (в том числе и его эмоционально-волевой сферы), а также разработку научно обоснованной модели превенции девиантного поведения и жизнеустройства подростков на ранних этапах их формирования.

Содержательные аспекты и характерные особенности психоэмоционального состояния ребенка, динамика его эмоций и чувств детерминированы его «Я», личностным потенциалом, волей. Именно эмоционально-волевая составляющая обуславливает специфику его поведенческих установок, ориентаций, мотиваций на саморазвитие и самореализацию.

В настоящее время психология все чаще обращается к изучению особенностей развития личности сквозь призму акмеологических категорий «воля», «потенциал», «достижение» что позволяет выявить и провести детальный анализ основных детерминант прогрессивного развития личности, его условий, факторов и особенностей.

Сегодня во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается, что значительное

изменение коснулось показателей отклоняющегося поведения подростков «группы риска». Анализ официальной информации (Кулганов В.А., 1994; Алексеев С.В., 1996; Асмолов А.Г., 1996; Вачков И.В., 1999; Давыдов В.В., 2001; Дубровина И.В., 2005; Зинченко В.П., 2005; Колбанов В.В., 2007; Качанова О.Б., 2010) на базах средних школ показывает, что:

- в несколько раз увеличилось число подростково-молодежных объединений криминогенной направленности (Парфенов Ю.А., 2010);
- влияние таких групп на подростков и юношей в период их обучения в средней школе и на первых курсах институтов значительно возросло;
- расширились круг объектов посягательства, время и характер совершения преступлений и правонарушений.

В связи с этим психолого-акмеологическая диагностика, коррекция, прогноз и развитие личности подростков группы риска относятся к числу приоритетных задач исследователей: психологов и социальных работников, общества и государства в целом.

У подростков группы риска доминирующей является интериоризированная шкала ценностей (Г.К. Валицкас, Ю.Б. Гиппенрейтер и др.), что обуславливает особенности, способствующие нервно-психическим срывам и длительным нарушениям функционального состояния. Такие подростки обладают низкой нервно-психической устойчивостью, тревожны, у них отсутствуют адекватность самооценки и восприятия действительности. У них низкий уровень коммуникативных способностей, трудности в контактах с окружающими, импульсивное проявление агрессивности, повышенная конфликтность.

Психологические особенности детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы давно стали предметом психологического анализа (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.И. Лубовский, И.И. Селецкий и др.). В исследованиях А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Славиной, В.К. Котырло показано, что недостаточный уровень в развитии эмоционально-волевой сферы детей может быть одной из причин, лежащей в основе неуспеваемости, неумении соблюдать нормы и правила поведения. Ряд ученых (А. Фрейд, М. Раттер, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и др.) отмечают, что одной из причин встречающихся трудностей в поведении является наличие острых эмоциональных реакций, ведущих к появлению страха и разрушению деятельности.

Теоретические основы психологии определяют необходимость исследования психолого-акмеологических детерминат формирования эмоционально-волевой сферы личности подростков группы риска, способной оценивать различные ситуации в широком психолого-педагогическом контексте, самостоятельно находить конструктивные решения возникающих проблем, умеющей организовать свою деятельность, осуществлять выбор и нести за него ответственность. Значимую роль в достижении этих результатов, наряду со школой и семьей, играет специально организованная деятельность подростка группы риска, в рамках которой он смог бы получить соответствующую квалифицированную помощь в трудных жизненных ситуациях и обучиться новым способам реагирования и взаимодействия с социальным окружением.

Целостная концепция психолого-акмеологического сопровождения подростков группы риска до настоящего момента создана не была. Тем не менее, существует значительное количество как отечественных, так и зарубежных работ, раскрывающих специфику такой работы с философских, социологических, психологических и акмеологических позиций.

Разработка новых стратегий психокоррекционного воздействия на подростков группы риска и психолого-акмеологических технологий требует постоянного уточнения в научном плане содержания процессов его нормального и аномального развития на каждом возрастном этапе по отношению к общему контексту развития и жизненного пути человека; интеграции идей и методов, разрабатывающихся не только в психологии и педагогике, но и в медицине, психотерапии и других смежных науках и практиках (Бодалев А.А., 1989, 1996; Асмолов А.Г., 1990; Алексеев С.В., 1998; Давыдов В.В., 1998; Деркач А.А., 1998; Зыскин В.Г., 2004; Вачков И.В., 1999; Прихожан А.М., 1999; Дубровина И.В., 2001; Рубцов В.В., 2002; Степанов В.Г., 2002; Зинченко В.П., 2004; Митина Л.М., 2004; Колбанов В.В., 2009).

В связи с этим нами был проведен ретроспективный анализ особенностей поведения подростков группы риска и на более ранних возрастных этапах. Цель такого исследования - выявить признаки в эмоционально-волевой сфере и личности в целом, которые могли бы на различных этапах психического формирования ребенка еще до подросткового возраста служить маркерами для установления риска возникновения дезадаптации поведения в подростковом возрасте.

Результаты сравнительного ретроспективного анализа анамнестических данных подростков группы риска позволили выявить критерии угрозы возникновения негативных особенностей поведения в подростковом возрасте, которые имели свою возрастную специфику.

Анализ анамнестических данных личности подростков «группы риска» позволяет выявить диагностические критерии, проявляющиеся в эмоционально-волевой сфере:

#### 1. Дошкольный возраст

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки у ребенка тормозных реакций и запретов, адекватных возрасту форм поведения;
- склонность к косметической лжи, примитивным вымыслам, используемым для наиболее легкого выхода из затруднительных и конфликтных ситуаций;
- повышенная внушаемость к неправильным формам поведения, отражающая реакции имитации отклонений поведения сверстников, более старших детей либо взрослых;
- инфантильные истероидные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;
- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, обуславливающие ссоры и драки, возникающие по незначительному поводу;
- реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью, агрессией в ответ на наказания, замечания, запреты; энурез, энкопрез, побеги как реакции активного протеста.

#### 2. Младший школьный возраст

- нередуцирующаяся моторная бестормозность, сочетающаяся с эйфорическим фоном настроения;
- повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;
- акцентуация компонентов влечений: интерес к ситуациям, включающим агрессию, жестокость;
- наличие как немотивированных колебаний настроения, так и конфликтности, взрывчатости и драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты;
- сопровождение таких аффективных вспышек выраженными вегетативно-сосудистыми реакциями, их завершение церебрастеническими явлениями.

#### 3. Препубертатный возраст

- диссоциация между истинным, более старшим возрастом и психофизической ретардацией;
- диссоциация между усиленным физическим ростом и задержкой психического и эмоционального созревания;
- сохранение инфантильности суждений, крайняя зависимость от ситуации с неспособностью активно воздействовать на нее;
- склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание;
- некорректируемость поведения, обусловленная сочетанием инфантильности с аффективной возбудимостью, импульсивностью.

#### 4. Подростковый возраст

- стойкость инфантильных черт личности (преобладание черт незрелости над тенденцией возрастного развития);
- выраженность энцефалопатических расстройств: психической неустойчивости, аффективной возбудимости, расторможенности влечений;
- раннее возникновение микросоциальной и педагогической запущенности как результат всех перечисленных выше факторов: незрелости эмоциональной, волевой и личностной сфер.

Г.М. Андреева отмечает ведущую роль в определении условий жизнедеятельности играют общесоциальные детерминанты, то есть те социально-экономические, идеологические, культурные, национальные условия жизни общества и отдельных общественных групп, которые как бы создают общий фон, на котором идет формирование личности. Масштабные перемены, переживаемые нашим обществом, не могли не отразиться на таких социальных институтах, как семья и школа, которые являются основными социализирующими системами подрастающего поколения, а также средой первичной профилактики разного рода нарушений поведения детей и подростков. Помимо этого, наблюдаемое сегодня увеличение масштабов девиантности юношества в Российской Федерации, увеличение числа психолого-педагогических и культурно-социальных неблагополучных групп, сообществ и т.д., расширение масштабов криминализации молодежной среды, широкое распространение разного рода юношеских девиаций, безусловно, определяется особенностями изменения социальной структуры как государства, так и общества в целом.

В.Ю. Рыбников и Е.В. Змановская определяют отклоняющееся поведение как «сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов – биологических особенностей, социальных условий и психологических причин». Действительно, большинство исследователей соглашаются с тем, что определяющим фактором специфики самоопределения человека являются условия социальной среды. При этом общество в процессе функционального взаимодействия его членов вырабатывает социальные нормы, традиции, правила и определяет границы нормы в существующих времени, месте, условиях.

Как указывает Б.В. Зейгарник, «реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей». Утеря системы ориентиров в социальном мире обуславливает "выпадение" индивида из налаженной системы взаимодействий, при этом проявления этой изоляции от социальных интеракций в поведении, стиле одежды, речи негативно воспринимается со стороны большинства - от шуток по поводу несоответствия, до серьезных изоляционных социальных практики в отношении нарушителей социального баланса.

В ситуации, когда поведение человека выходит за рамки установленных границ, индивид получает некий "ярлык" или "стигму" - метку, что он потенциально не соответствует принятым нормам социума или не способен ориентироваться в установившейся системе социальных взаимосвязей. Такого рода инаковость ставит барьер между обществом и индивидом, преодолеть который достаточно трудно, поскольку в его основе лежит нарушения взаимодействия между социумом и человеком, рассогласованность их моделей функционирования. Е.В. Змановская пишет: "девиантность, как негативное социально-психологическое свойство индивида, берет начало в рассогласовании элементов системы "общество - социальные нормы - отношения личности".

Такого рода рассогласование проявляется в первую очередь, в нарушениях социальных взаимодействий индивида, следствием чего является его изоляция, отчуждение его от основных интеракций или значительное затруднение в их установлении. Нарушения поведения такого порядка, безусловно, затрудняют формирование у него необходимых для эффективного функционирования в социуме навыков, что в дальнейшем влечет серьезные нарушения адаптивных процессов и установление социальных интеракций со сверстниками. Стигматизация одного из членов общества обуславливает настороженное отношение к нему со стороны других граждан. Так, например, если в учреждение приходит устраиваться на работу специалист после долгого периода безработицы, сам факт длительного "простоя" заранее предрасполагает его работодателя к некоторой критичности в оценке его работы, но в последующей эта ситуация может разрешиться благополучно при некоторых усилиях нового работника.

Тогда как в случае, если стигма ставится на несовершеннолетнем, в отношении него в обществе формируются негативные установки и формируется избегающее отношение. в подростковый период, когда идут процессы динамичного развития личности, гормональная перестройка, расширение сети социальных интеракций, негатив воспринимается подростком как серьезный стресс, реакция на которой, по большей части, у подростков непредсказуема. При этом негативная реакция социума на поведение подростка может выступить в качестве подкрепления для "возвратной" реакции - и подросток зачастую совершает ряд поступков "назло", "чтобы знали", "пусть посмотрят", "раз они ко мне так, и я так" и т.п. По сути, реактивный (возможно даже аффективный) характер ответных действий подростка может быть лишь демонстрацией собственной значимости для подростка.

Такого рода демонстративно-асоциальное поведение подростков, в свою очередь, также затрудняют процессы его адаптации в обществе, создают условия для многочисленных отклонений в установлении социальных интеракций, ограничению моделей взаимодействия и социальных установок. все это характеризует подростков с девиантным поведением как дезадаптивных, или неадаптивных индивидов. Это положение подтверждается высказыванием Е.П. Ильина: «неэффективное поведение, дезадаптация - прямое следствие нарушения или неправильного осуществления системного взаимодействия».

То есть, девиантное поведение зачастую является реакцией на отношение общества к подростку, тогда как отношение социума строится в рамках реагирования на специфику и соответствие поведения подростка принятым нормам. К.Э. Изард подчеркивал самодетерминированность эмоциональных реакций подростков и именно этот подкрепительный характер социальных интеракций лег в основу его рассуждений о развитии личности: «реакция

окружающих на эмоциональные проявления ребенка непосредственно влияет на становление его эмоционального стиля и формирование тех или иных личностных черт».

Такого рода "замкнутый круг" отражает серьезные затруднения в восстановлении социального статуса подростка и налаживании системы его социальных взаимоотношений после того, как он совершил какое-либо деяние, выходящее за пределы социальной нормы.

К СОДЕРЖАНИЮ

## ПОНЯТИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОНФЛИКТА

А.П. Степнов, г. Москва

### THE CONCEPT OF VALUE-SEMANTIC CONFLICT

A.P.Stepnov, Moscow

В отечественной психологии до сих пор нет единого мнения по поводу понимания феномена ценностно-смыслового конфликта. Рассматриваются понятия «внутриличностный конфликт», «ценностный конфликт», «внутриличностный ценностный конфликт», «внутриличностный гендерный конфликт». Рассмотрим каждое из них.

В работах З.Фрейда внутриличностный конфликт понимается как противоречие, между Оно (Ид) - сосредоточением слепых инстинктов (либо сексуальных, либо агрессивных), стремящихся к немедленному удовлетворению и Сверх-Я (Супер-эго) - моральными нормами, запретами и поощрениями, усвоенными личностью.

Понятие внутриличностного конфликта разрабатывалось автором теории самоактуализации А.Маслоу (1908-1968). По мнению А.Маслоу, самоактуализация как способность может присутствовать у большинства людей, но лишь у меньшинства она является свершившейся, реализованной. Разрыв между стремлением к самоактуализации и реальным результатом и лежит в основе внутриличностного конфликта.

В исследованиях по проблеме внутриличностного конфликта (А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов, Ф.Е. Василюк, Д.В. Грешнев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, Е.Б. Фанталова) показано, что внутриличностный конфликт - это состояние структуры личности, когда в ней одновременно существуют противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценностные ориентации и цели, с которыми она в данный момент не в состоянии справиться, т.е. выработать приоритеты поведения, основанные на них. Другими словами, внутриличностный конфликт - это состояние внутренней структуры личности, характеризующееся противоборством ее элементов.

Выявляются условия перехода противоречия в конфликт: 1) личностные (внутренние) - сложность внутреннего мира, развитая иерархия потребностей, мотивов и ценностей, высокий уровень развития чувств, способность к самоанализу и рефлексии; 2) ситуативные (внешние и внутренние) - противоречивость / кризисность социокультурного пространства, значимость рассогласованных ценностей, субъективное ощущение неразрешимости ситуации. Конфликт возникает в тех случаях, когда личность как субъект жизненного пути затрудняется объективировать «угрозу» внутреннему миру и противостоять ей.

Предварительный анализ показал, что внутренние противоречия, лежащие в основе внутриличностного конфликта, очень разноплановы, поэтому целесообразно провести более детальный анализ.

В исследовании В.В.Шпунтовой анализ ценностного конфликта происходит с привлечением категорий «ценностные ориентации» (ЦО) - элементы сознания личности, в которых отражаются жизненные цели и мировоззренческие ориентиры (М.С. Яницкий); «ценностные стереотипы» (ЦС) - интериоризированные ожидания, предъявляемые личности теми или иными социальными группами или обществом в целом (Д.А. Леонтьев); «ценностные идеалы» (ЦИ) - конечные ориентиры развития ценностей личности в ее представлении (Д.А. Леонтьев, А.И. Яценко). Поскольку ЦО, ЦС и ЦИ могут неполно осознаваться и отражаться в сознании человека, а также смешиваться, создавая диссонанс между декларируемыми и реально побуждающими ценностями, - это затрудняет адекватную рефлексию человеком собственных целей, потребностей и может приводить к внутриличностному ценностному противоречию и конфликту.

Анализ основных областей пересечения ЦО, ЦИ и ЦС позволил В.В.Шпунтовой выделить следующие виды внутриличностного ценностного конфликта: 1) конфликт между ценностными ориентациями и ценностными стереотипами (ЦО-ЦС): он представляет собой интериоризированную версию конфликта, возникающего между личностью и обществом в том случае, когда ценностные представления личности отличаются от норм и предписаний общества, в котором она живет; 2) конфликт между ценностными идеалами и ценностными стереотипами (ЦИ-ЦС): он состоит в подмене собственных идеалов нормами и предписаниями социальной роли, которая позволяет человеку быть эффективным, успешным в значимой группе (например, конфликт между субстанциональным (подлинным) «Я» и «маской» - И.С. Кон, И.Н. Михеева); 3) конфликт между ценностными ориентациями и ценностными идеалами (ЦО-ЦИ): он протекает в основном на неосознаваемом уровне и является одним из самых сложных, так как затрагивает глубинные структуры, являющиеся важнейшей составляющей существования личности в мире. На основе анализа экспериментальных исследований жизненных стратегий личности (Л.И. Анцыферова, Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов, С. Мадди и С. Кобаза) В.В.Шпунтовой выделены два противоположных типа личности: «активный» - склонный разрешать внутриличностный ценностный конфликт конструктивно; «пассивный» - склонный к деструктивному разрешению конфликта, прибегающий к защитным механизмам и занимающий выжидательную позицию. Данные типы личности соотношены с такими характеристиками субъекта жизненного пути как рефлексивность, активность и авторство. (Естественно, в жизни наблюдается множество промежуточных типов личности, но анализ крайностей позволяет выявить и проследить некоторые тенденции разрешения исследуемого конфликта).

В.В.Шпунтовой выделяются проявления внутриличностного ценностного конфликта: на поведенческом уровне - снижение приспособительной деятельности, невротические и фрустрационные реакции, регрессия, поспешность и разрушительность действий (социальная дезадаптация, криминальное поведение, алкогольная или наркотическая зависимость и др.); на эмоциональном уровне - психологический дискомфорт, неуверенность и беспомощность, тревога и вина, досада и озлобленность по отношению к мнимым или реальным «виновникам зла», агрессивность; на когнитивном уровне - нарушение целостности «Я», вытеснение обобщенных нравственных отношений частными мотивами и преходящими ориентирами, блокировка доступа к опыту. Перечисленные проявления конфликта могут быть осознаны личностью (она распознает особенности ситуации, выявляет негативные и позитивные стороны, определяет смысл и значение происходящего), либо не осознаны (используются защитные механизмы, которые ограничивают активность и сокращают сферы деятельности). В некоторых случаях неосознаваемый ценностный конфликт может перейти в кризис.

Выявлены основные причины перехода конфликта в кризис: а) нарушение внутреннего единства сознания, которое является главной жизненной необходимостью субъекта (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, И.И. Чеснокова); б) сужение фокуса сознания - человек теряет способность выйти из противоречивой ситуации, его жизнь концентрируется в точке «здесь-и-теперь»; он совершает движение по кругу, переживает кризис в рамках замкнутого пространства (А.А. Баканова, Ф.Е. Василюк, Б.Г. Херсонский). Описаны конструктивные и деструктивные способы разрешения конфликта.

Первый способ разрешения конфликта (и конструктивный, и деструктивный) связан с изменением сознания: это либо «непускание» конфликта в психическое пространство личности, выражающееся в отказе замечать противодействие ценностей, либо расширение границ сознания и изменение отношения к конфликту. Второй способ затрагивает выбор, совершаемый личностью: это либо формальное предпочтение одной из имеющихся ценностных альтернатив (реактивный выбор, по Е.Ю. Мандриковой), либо осознанный выбор (активный), отличающийся развернутой аргументацией субъективных оснований. Третий способ разрешения объединяет первый и второй: конфликт осознается, но личность либо вытесняет противоборствующую ценность, отказываясь от нее или используя защитные механизмы, либо порождает новую ценность, которая «снимает» существующий конфликт.

Также выявлены конструктивные и деструктивные последствия разрешения внутриличностного ценностного конфликта: первые характеризуют эффективность и творчество жизнедеятельности личности, вторые выявляют ее слабое, растерянное, беспомощное и неоправданное «Я».

Проведенный В.В.Шпунтовой анализ содержания и динамики конфликта позволяет утверждать, что внутриличностный ценностный конфликт является предпосылкой важнейших

личностных изменений: а) он выявляет сложные и противоречивые свойства, обнажает несовершенства личности, которые могут преодолеваться или усугубляться; б) будучи сигналом к мобилизации защитных функций, активации внутренних барьеров, он может способствовать изоляции личности от ответственности за собственные поступки (механизмы самообмана или вытеснения, подавления); в) он также является «пусковым механизмом» раскрытия глубинного потенциала личности, ее возможностей и способностей, активности и рефлексивности.

В исследовании В.О.Жданова раскрыты условия возникновения и развития внутриличностного конфликта у госслужащего, влияющие на ход его переживания, стратегию поведения и виды принятия решений в процессе служебной деятельности.

Объективные условия (источники) возникновения внутриличностного конфликта представлены самим феноменом государственной службы как социального института (сама идея государства как аппарата насилия), и как типа деятельности (ее психологический континуум). Первый источник отражается в противоречивости обязанности госслужащего обеспечивать соблюдение и защиту прав и законных интересов граждан, одновременно реализуя федеральные законы и законы субъектов РФ, которые направлены скорее на интересы самого государства, нежели на интересы отдельных граждан. Второй источник заключается в отсутствии соответствия между взаимными требованиями личности госслужащего и профессии. Данное несоответствие проявляется в необеспеченности госслужащего необходимыми условиями и достаточными средствами для выполнения профессиональных обязанностей в служебной деятельности. Субъективное (личностное) условие возникновения внутриличностного конфликта у госслужащего - развитая ценностно-смысловая сфера личности: богатый внутренний мир, широкое мировоззрение, сложная иерархия потребностей и мотивов, высокий уровень развития чувств и ценностей, способность к саморефлексии. Незрелость эмоционально-нравственной и ценностно-смысловой сфер личности делает неактуальными противоречия в служебной деятельности, а следовательно, маловероятным возникновение внутриличностного конфликта как стимула к личностному и профессиональному росту.

В.О.Жданов выделил внешние (условия жизнедеятельности госслужащего) и внутренние (личностные свойства госслужащего) факторы, влияющие на возникновение, развитие и разрешение внутриличностного конфликта госслужащего. Первые формируют латентную готовность к возникновению внутриличностного конфликта у госслужащего в случае, если в конфликте будет участвовать тот или иной фрустрирующий момент. Вторые способствуют или препятствуют конструктивному взаимодействию с внутриличностным конфликтом. Однако ни внешние, ни внутренние факторы в отдельности не являются определяющими в этом процессе; главное условие - психологическая неготовность госслужащего к конструктивному взаимодействию с внутриличностным конфликтом, выражающаяся в неразвитой психологической и рефлексивной культуре, неосведомленности о последствиях попустительского отношения к внутриличностному конфликту и отсутствии необходимых теоретических знаний и практических умений конструктивного взаимодействия с внутриличностным конфликтом.

Установлены типологические формы поведения и переживания, регулирующие психическую устойчивость в ходе разрешения внутриличностного конфликта: деструктивная - вызвана попустительским отношением госслужащего к внутриличностному конфликту, приводит к психическому истощению, ослаблению здоровья, снижению профессиональной эффективности; конструктивная - представляет собой контролируемое и управляемое взаимодействие госслужащего с внутриличностным конфликтом, увеличивает личностный ресурс госслужащего, повышает его профессиональную надежность, эффективность деятельности, обеспечивает карьерный рост и профессиональное долголетие.

Разработан алгоритм конструктивного взаимодействия с внутриличностным конфликтом, базирующийся на принципах осознания личностью своих противоречий и конфликтов, осознания составляющих их сторон и конфронтации этих сторон; активной позиции личности, ведущей к переструктурированию иерархии ценностей и формированию внутреннего мира личности, а также направленности этой активности на конструктивное взаимодействие с внутриличностным конфликтом. Алгоритм представляет собой последовательность следующих внутрипсихических действий: отвлечение внимания от конфликта ⇒ настрой на работу с конфликтом ⇒ возврат к конфликту и его разрешение.

В исследовании Н.В.Кулагиной раскрывается и конкретизируется содержание понятия «внутриличностный гендерный конфликт», как частный и яркий пример межролевого внутреннего конфликта, связанного с одновременным исполнением индивидом тендерных и

профессиональных ролей, которые заключают в себе несовместимые, конфликтующие ценности. Расхождение тендерных и профессиональных ценностей иллюстрируется высказываниями респондентов, работающих в неполотипичной сфере.

Н.В.Кулагиной выделяется также гендерный конфликт профессиональной роли как вид внутриличностного гендерного конфликта, возникающего в результате реализации индивидом неполотипичной профессиональной роли, имеющей рассогласование с ценностно-смысловой сферой тендерной роли, и проявляющийся в комплексе негативных переживаний, конфликтной самооценке, личностной и профессиональной дезадаптации.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что источником внутриличностного ценностно-смыслового конфликта является противоречивое взаимодействие различных мотивов личности. Ведущими причинами внутриличностного ценностно-смыслового конфликта являются использование неуспешных стратегий, информационный дефицит, неудовлетворенность статусом, дефицит коммуникативной компетентности, неадекватная самооценка, избыток обязательств, ситуация общения.

К факторам внутренней конфликтности личности относятся психологические: темперамент, уровень агрессивности, психологическая устойчивость, уровень притязаний; социально-психологические: социальные установки, ценности, отношение к оппоненту, направленность «на себя», компетентность в общении; социальные: условия жизни и деятельности, возможности релаксации, социальное окружение, общий уровень культуры.

Основаниями классификаций внутриличностных ценностно-смысловых конфликтов служат ценностно-мотивационная сфера личности, сфера проявления конфликта, степень длительности и напряженности конфликта, субъекты конфликтного взаимодействия, социальные последствия, предмет конфликта, коммуникативная направленность, формы и степень столкновения, масштабы, способы урегулирования.

Внутриличностный ценностно-смысловой конфликт характеризуется такими особенностями, как взаимодействие и одновременное противоборство разноплановых и противоположных целей, мотивов, интересов и желаний равновеликой силы, необходимостью выбора между равно привлекательными или равно непривлекательными альтернативами при выполнении несовместимых ролевых действий, сопровождающимися негативными эмоциями. Однако «чистых» внутриличностных ценностно-смысловых конфликтов не существует - они возникают как отражение внешних противоречий во внутреннем мире человека либо как внутреннее противоречие человека, отражающее его отношение к окружающему миру.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.**

О.И. Суховеева., г.Нижний Новгород

## **PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SELF-DEVELOPMENT AND SELF-GOVERNMENT AND MUNICIPAL EMPLOYEES IN THE PROCESS OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION.**

O.I.Suhoveeva, Nizhny Novgorod

В современном обществе социальные институты власти становятся одними из ключевых звеньев с точки зрения решения задач модернизации и развития страны. Эффективная работа органов власти возможна только при наличии квалифицированных кадров, соответствующих современным запросам общества.

Перед государственными и муниципальными служащими ставятся все более сложные задачи, требующие оперативных, ответственных решений. Таким образом, требования к специалистам растут, нагрузки увеличиваются, условия меняются, активизируются процессы реформирования, но не всегда государственные и муниципальные служащие готовы к таким



трансформациям. Во многом трудности связаны с тем, что для решения поставленных задач необходимо создавать дополнительные условия, нужны активность и желание самих государственных и муниципальных служащих. Активизация и мотивация человека на изменения тесно взаимосвязана с такими аспектами, как саморазвитие и самореализация. Создание условий для саморазвития и самореализации специалиста является благодатной почвой для личностного и профессионального развития специалиста.

Контент-анализ нормативно-правовой базы, определяющей требования к служебному поведению государственных гражданских и муниципальных служащих, а так же теоретический анализ источников по проблеме профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих, позволил нам сделать следующие выводы. Государственная и муниципальная служба как профессиональная деятельность предъявляет специфические требования к личности субъекта, отсюда возникает необходимость создания специальных условий для профессионально-личностного развития служащих.

В ходе проведенного в 2010 г. в Волго-Вятской академии государственной службы (ВВАГС) исследования в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 под руководством д.с.н., профессора В.А. Мальцева, анализ мнений респондентов (государственных и муниципальных служащих), показал, что программное обеспечение дополнительного профессионального образования не всегда соответствует решению задачи профессионально-личностного развития государственных и муниципальных служащих. В основе программ переподготовки и повышения квалификации часто заложены только узкие вопросы, имеющие сугубо практическую направленность, хотя проведенное нами социологическое исследование мнения слушателей показало, что только 28% респондентов полностью согласны с данной позицией, 56,4% респондентов отметили, что при повышении квалификации необходимо уделять внимание изучению вопросов социально-психологического сопровождения деятельности (конфликтология, социальная психология, психология управления, психология общения, психология влияния, психология личности, психология стресса т.д.).

В процессе прохождения государственными и муниципальными служащими программ повышения квалификации в институте повышения квалификации ВВАГС ( в настоящее время Нижегородского института управления (филиал РАНХиГС) регулярно проводится анкетирование, целью которого является определение наиболее актуальных для слушателей тем, которые включены в программу. Слушателям задавался вопрос – укажите наиболее важные для Вас дисциплины и занятия, проведенные в рамках учебного процесса повышения квалификации. Нами были получены следующие результаты: 75% слушателей, отметили темы психологического блока, например такие, как «Технологии развития личностных ресурсов», «Психологические условия профилактики синдрома эмоционального выгорания», «Психологические методы управления в системе государственной гражданской и муниципальной службы», «Методы формирования групп и команд », «Специфика конфликта и способы его урегулирования», «Психологические аспекты профилактики коррупционных проявлений» и т.д. Такой активный интерес государственных и муниципальных служащих к вопросам психологии показывает актуальную потребность в получении знаний в сфере психологии и личностного развития, потребность в психологической поддержке и психологическом сопровождении деятельности. Слушатели отмечают, что данные вопросы интересуют их как важные аспекты саморазвития и помогают обеспечить самореализацию в деятельности, лучшее понимание себя, осознание своих ресурсов и ограничений.

Исходя из анализа данных социальных предпосылок, необходимо рассмотреть вопрос создания специальных психолого – педагогических условий саморазвития и самореализации государственных и муниципальных служащих именно в рамках дополнительного профессионального образования. В первую очередь необходимо обратить внимание на то, что во многом эффективность деятельности специалиста определяется особенностями базовых, личностных компетенций, а потребность в самореализации и саморазвитии - это и есть основа личной активности слушателя в процессе дополнительного профессионального образования. С нашей точки зрения, образовательная среда является комфортной и наиболее безопасной для решения психологических проблем, развития ресурсов личности, самоопределения и самореализации. Многие слушатели в процессе проведенных нами в рамках исследования индивидуальных интервью отмечали, что не хотели бы обсуждать данные вопросы с руководителем, коллегами, штатными психологами, объясняя это отсутствием доверия, боязнью

того, что их откровенность может повлиять на отношение к ним и впоследствии на их профессиональную деятельность и карьеру.

Таким образом, исходя из актуальности вопроса личностного развития государственных и муниципальных служащих, активизации процессов саморазвития и самореализации, нами была выдвинута гипотеза, что оптимальным условием профессионально-личностного развития в процессе дополнительного профессионального образования может быть определена специальная программа психолого-педагогического сопровождения государственных и муниципальных служащих.

В рамках реализации комплексной программы психолого-педагогического сопровождения государственных и муниципальных служащих в процессе дополнительного профессионального образования нами были разработаны лекционные курсы, деловые и ролевые игры, тренинги и видео - тренинги. Программа психолого - педагогического сопровождения также включала в себя специальные мероприятия, направленные на формирование у слушателей позитивных установок, способствующих мотивации на обучение; индивидуальное консультирование слушателей по вопросам профессионального и личностного саморазвития и самореализации; организация постоянной и эффективной обратной связи между слушателем и преподавателем, создание условий для взаимодействия; проведение психолого-педагогического мониторинга, обеспечивающего получение своевременной и объективной информации и позволяющего проанализировать проблемы, с которыми сталкиваются государственные и муниципальные служащие в процессе обучения. Нами были разработаны проекты планов индивидуального развития, на основе которых слушателям было предложено составить собственные планы индивидуально-личностного развития, определить цели и задачи саморазвития, как в процессе обучения, так и после окончания программ повышения квалификации.

Программа психолого-педагогического сопровождения имела положительный отклик у слушателей, способствовала более четкой и самостоятельной постановке слушателями целей обучения, значительно повысилась мотивация к обучению и саморазвитию.

Таким образом, из результатов проведенного нами исследования, можно сделать вывод о том, что программа психолого-педагогического сопровождения может рассматриваться как условие, способствующее повышению личностно-профессиональной эффективности специалиста, условием саморазвития и самореализации государственных и муниципальных служащих в процессе дополнительного профессионального образования. Программа психолого-педагогического сопровождения может быть использована высшими учебными заведениями, осуществляющими дополнительную профессиональную подготовку кадров в сфере государственного и муниципального управления.

Статья подготовлена в ходе проведения НИР по проблеме "Развитие инновационной системы непрерывного профессионального образования государственных и муниципальных служащих России" в рамках реализации ФЦП "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009 - 2013 годы.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОИСКА СМЫСЛА ЖИЗНИ НА ЭТАПЕ ЮНОСТИ**

Л.В. Тимашева, г. Волжский

## **INVESTIGATION OF SEARCH MEANING OF LIFE AT THE STAGE OF YOUTH**

L.V. Timasheva, Volzsky

В юношеском возрасте становится актуальной задача социального и личностного самоопределения, которая означает четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. В отечественной психологии традиционно рассматривают самоопределение как основное психологическое новообразование раннего юношеского возраста. Возникает необходимость

рассмотрения и оценки возможных альтернатив, главным образом в сфере своих ценностно-смысловых ориентаций и жизненных позиций. Эти нормы и ценности черпаются юношами из культуры взрослого общества. Усвоение ценностей взрослых способствует достижению определенной внутренней и внешней независимости, утверждению своего «Я» и формированию личностных смыслов. При этом, доминирующим является не какой-то отдельно взятый идеал, а обобщенный образ, синтезирующий в себе положительные черты и качества идеальной личности. Таким образом, умение определить свои цели, найти свое место в жизни является важным показателем личностной зрелости в юношеском возрасте.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении факторов, определяющих направление поиска смысла жизни в юношеском возрасте и их связь с таким параметром самосознания личности как самооценка. В исследовании принимали участие студенты Волжского института экономики, педагогики и права в количестве 150 человек, в возрасте от 18 до 23 лет.

Для выявления уровня осмысленности жизни мы использовали методику «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева. Для выявления склонности к размышлению о смысле жизни и выявления основных областей жизнедеятельности, в которых осуществляется самореализация юношей и девушек, мы использовали методики Х.Ниemi «Размышления о смысле жизни» и «Что помогает Вам отыскать смысл в жизни?». Эти методики позволяют определить, внутренние или внешние факторы являются доминирующими при поиске смысла жизни (к внутренним факторам относятся – учёба, общественная работа, хобби, занятие спортом или творчеством, труд к внешним – общение с друзьями, родителями, учителями и любимым человеком; книги, кинофильмы, спектакли, театры, концерты; газеты, радио, телепередачи; дискотеки, танцы). Исследование самооценки осуществлялось с помощью метода прямого оценивания А. М. Прихожан.

По результатам методики Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» вся выборка была разделена на три группы в зависимости от уровня осмысленности жизни. В группу №1 вошли студенты с высоким уровнем сформированности жизненных ориентаций, с достаточно полной осмысленностью своей жизни и достигнутых целях. В группе №2 сформированность жизненных ориентаций студентов соответствовала среднему уровню, а в группе №3 – низкому уровню, что свидетельствует о том, что у них ещё нет определённых жизненных целей.

Анализ результатов по методике «Размышления о смысле жизни» Х.Ниemi показал, что в группе № 3 склонность к размышлению о смысле жизни имеется у 41% респондентов, в группе № 2 такая склонность характерна для 35%, а вот в группе № 1 склонность к размышлению о смысле жизни присуща 54% респондентов. Таким образом, можно сказать, что студенты со средним и низким уровнем сформированности смысловых ориентаций менее склонны размышлять о смысле жизни, чем студенты с высоким уровнем. Эти студенты склонны думать о смысле жизни, и довольно часто обсуждают этот вопрос либо с родителями, либо с любимым человеком.

Анализ доминирующих факторов при поиске смысла жизни выявил следующее: для 41% студентов из группы № 3 большее влияние имеют внешние факторы, а для 59% – внутренние факторы. В группе № 2 внешние факторы являются доминирующими для 55%, внутренние факторы – для 45%. В группе № 1 у 92% студентов доминируют внешние факторы, а внутренние – только у 8% респондентов.

Таким образом, можно утверждать, что существует связь между уровнем сформированности смысловых ориентаций и направленностью на внешние или внутренние факторы при поиске смысла жизни молодыми людьми. При этом, чем выше уровень сформированности осмысленности жизни, тем сильнее влияние внешних факторов, таких как общение с друзьями, родителями, учителями, с любимым человеком, книги, кинофильмы, газеты, телепередачи и т.д. И наоборот, чем сильнее влияние внутренних факторов при поиске смысла жизни, тем ниже уровень сформированности смысловых ориентаций.

Кроме этого, анализ результатов по методике А.М. Прихожан также выявил закономерную связь между сформированностью смысловых ориентаций и уровнем самооценки. В группе № 1 среди респондентов 92% имеют адекватную самооценку, в группе № 2 адекватная самооценка характерна для 75%, а в группе № 3 – для 65%. При этом в группе № 3 у респондентов с неадекватной самооценкой – это неадекватно завышенная самооценка. В группе № 2 - неадекватно завышенная самооценка выявлена у 20% респондентов, а неадекватно заниженная – у 5%. В группе № 1 респондентов в неадекватно завышенной самооценкой выявлено не было, только с заниженной.

С целью оказания помощи студентам, испытывающим трудности в поиске смысла жизни, с желающими была проведена дискуссия на тему «Смысл жизни». В этой части исследования приняли участие 23 студента.

В начале дискуссии студентам было дано задание написать мини-сочинение о смысле жизни. После написания сочинения каждый из студентов выделил основную мысль в виде тезиса о том, в чём он видит смысл жизни. Далее все тезисы были разделены по следующим категориям: семья, учёба, друзья и материальные ценности. Все участники разделились на четыре группы, каждая группа защищала и доказывала свой тезис, что именно он является главным при поиске смысла жизни. Группы внимательно слушали друг друга и задавали вопросы, если им была непонятна точка зрения одной из групп.

В заключение дискуссии участники группы пришли к выводу, что семья – это самое главное, что есть в жизни каждого человека. Здесь мы учимся жить, строить отношения с друзьями, любить, заботиться о близких и отвечать на заботу взаимностью. Опора для каждого из нас – это, конечно же, семья. Друзья, учёба и материальные ценности – это второстепенные составляющие в формировании смысла жизни.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ДЕТЕРМИНАНТЫ САМООЦЕНКИ КАРЬЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ**

Т.Ю. Тодышева, г. Красноярск

## **THE DETERMINANTS OF SELF-APPRAISAL OF MANAGERS' CAREER COMPETENCE**

T.Yu. Todisheva, Krasnoyarsk

Личностно - профессиональное развитие менеджеров, стремящихся к достижению более высоких степеней профессионализма, связано с реализацией ими стратегии саморазвития и карьерного роста, развития профессиональных и карьерных компетентностей. Самооценка карьерной компетентности является важнейшим параметром, повышающим эффективность управления карьерой руководителя, поэтому важное значение приобретает исследование детерминант ее развития.

Феноменология психологических особенностей в изучении карьеры прослеживается в концепциях различных школ. Карьера как результат индивидуально - осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом активно разрабатывается в отечественных (Т.Ю. Базаров, Т.Г.Гнедина, Е.И. Головаха, Е.В. Данькова, Е.А. Климов, Р.Л. Кричевский, Т.В. Кудрявцев, И.Ю. Кузнецов, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежных (Ш. Бюлер, С. Винстон, А. Ноэ, Р. Ноэ, Дж. Огер, Дж. Роттер, Д. Сьюпер, Э. Шейн, С. Шпилерман, Дж. Холланд и др.) психологических исследованиях. Исследование карьерной компетентности в трудах отечественных психологов А.С. Бажина, Е.А. Могилевкина, О.В. Москаленко, Л.Б. Мусаткиной, Е.В. Садон, О.В. Смирновой, обусловлено ее определением как системы представлений о карьере, возможностях и путях карьерного роста.

Несмотря на то, что в последнее время в психологических и акмеологических исследованиях достаточно широко представлена карьерная компетентность, с позиций акмеологии недостаточно изучены детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров.

Целью нашего исследования стало выявление детерминант самооценки карьерной компетентности менеджеров. Объектом исследования является самооценка карьерной компетентности менеджеров.

Для достижения цели исследования применялись: тест самооценки возможностей карьерного развития М. Эггерта, сокращенный вариант самоактуализационного теста САТ (в модификации Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинской), «Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла», методика изучения коммуникативно-организаторских способностей (в модификации В.В. Синявского, В.А. Федоришина), тест структуры интеллекта Р.Амтхауэра (форма В), методика «Изучение гибкости мышления», методика «Изучение быстроты мышления», тест

«Интеллектуальная лабильность», экспертный опрос, методы статистической обработки данных с применением статистических пакетов «EXCEL» и «Statistica for Windows».

В нашем исследовании структура карьерной компетентности менеджеров представлена системой, состоящей из следующих компонентов: составляют: карьерное целеполагание и планирование; карьерная мотивация; карьерная целенаправленность; карьерные стратегии и тактики.

В этом случае самооценку карьерной компетентности менеджеров можно рассматривать как систему самоотношений к личностным качествам, обеспечивающим устойчивость и своевременность совершенствования способа самоактуализации и стратегий развития творческого потенциала личности в соответствии с требованиями профессиональной карьеры.

На первом этапе исследования для определения уровня самооценки карьерной компетентности менеджеров был использован тест самооценки возможностей карьерного развития М. Эггерта.

В исследовании приняли участие 198 менеджеров начального и среднего звена, работающих в государственных и коммерческих организациях Красноярска, Канска, Минусинска и Абакана. В состав выборки вошли 39,9 % мужчин и 60,1 % женщин со средним стажем работы 4,7 года.

Анализ результатов исследования позволил выделить три уровня самооценки карьерной компетентности менеджеров: высокий, средний и низкий. Установлено, что существуют значимые различия по всем показателям между группами с высоким

и низким уровнем самооценки карьерной компетентности ( $p=0,001$ ). В группе с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности участники исследования обладают высоким уровнем карьерно-ориентированного анализа, наиболее успешны в формировании своего визуального образа в целевой аудитории. Группа менеджеров с низким уровнем самооценки карьерной компетентности слабо владеет карьерно-ориентированным анализом. Ей свойственен самый низкий уровень карьерного целеполагания и планирования, обусловленный негативным отношением личности к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Проведенный нами корреляционный анализ выделил особенности корреляционных связей для групп менеджеров с различным уровнем самооценки карьерной компетентности.

Корреляционные связи в группе менеджеров с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности образуют значительно более поляризованную и в то же время упорядоченную структуру, оказывающую положительное влияние на развитие у менеджеров уверенности в себе.

В группе менеджеров с низким уровнем самооценки карьерной компетентности выделено наибольшее количество противоречивых корреляционных связей, затрудняющих формирование продуктивной и устойчивой профессиональной Я-концепции.

Факторный анализ позволил определить факторы, отражающие структуру социально-психологических компетенций менеджеров. В группе менеджеров с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности данные факторы описывают в совокупности 57,9%, с низким уровнем – 66,4% выявленной дисперсии. В обеих группах было выявлено шесть факторов.

Анализ факторных структур указывает на то, что в обеих группах первый фактор, наиболее сильный, объединяет самоактуализационные характеристики личности, коммуникативные способности и стремление к независимости. Данный фактор описывает способность к эффективному коммуникативному взаимодействию, детерминирующую оптимальную самореализацию в творческой профессиональной среде. Второй фактор в обеих группах включает в себя показатели адекватности самооценки, самоконтроля и нормативности поведения, и характеризует способность менеджеров к саморегуляции, обеспечивающей устойчивость Я-концепции. Эти два фактора можно считать значимыми для всех групп.

Третий фактор в группе менеджеров с низким уровнем самооценки карьерной компетентности включает личностные характеристики и профессионально – важные качества, обуславливающие уверенность в себе.

Креативность у группы менеджеров с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности представлена достаточно широко, она вошла в третий и шестой факторы. В представлении этой группы она связана с общим самоактуализационным уровнем, организационными способностями, со свободой от влияния социальных норм и снижением уровня рефлексивности.

Гибкость поведения у групп менеджеров с высоким и низким уровнем входит в разные факторы (четвертый и шестой соответственно). При этом гибкость поведения испытуемые с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности субъективно связывают с общим

самоактуализационным уровнем, а испытуемые с низким уровнем – с организационными способностями и богатым воображением. Этот фактор значимым для всех групп.

Развитость мышления в обеих группах вошла в пятый фактор. В группе с высоким уровнем она имеет прямую связь с познавательными потребностями и эмоциональным отношением к людям, а в группе с низким уровнем она связана с нормативностью поведения и напряженностью в общении.

Таким образом, обнаруживается, что существуют как общие, так и частные субъектные детерминанты самооценки карьерной компетентности менеджеров. В качестве общих детерминант самооценки карьерной компетентности менеджеров выступают эффективные коммуникации, направленные на самореализацию личности, уверенность в себе, саморегуляция и гибкость поведения. Для группы с высоким уровнем самооценки карьерной компетентности частными детерминантами самооценки являются творческая направленность личности и власть, для группы с низким уровнем – характеристики мышления и социальные нормы.

Установлено, что основным субъектным детерминантом самооценки карьерной компетентности менеджеров является степень структурированности связей между общими и конкретными детерминантами.

Материалы исследования и его результаты используются в организации траектории саморазвития и реализации в процессе непрерывного образования кадров управления, а также в рамках акмеологического сопровождения их профессиональной деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ЛИЧНОСТЬ В ОКРУЖАЮЩЕМ ПРИРОДНОМ МИРЕ И СОЦИУМЕ**

А.С.Фетисова, г. Москва

### **PERSONALITY IN ENVIRONMENT AND SOCIETY**

A.S. Fetisova, Moscow

В научно-психологической литературе, а также в средствах массовой информации термин «саморазвитие» трактуется зачастую как развитие сильной, независимой, финансово успешной личности. Однако не так часто упоминается о том, что человек живет и реализует себя в окружающем его мире, природной среде.

Человек может быть относительно независим от людей, может изменить какие-то обстоятельства своей жизни и перестать зависеть от них, но он всегда зависим от природы, от живого мира, который является его эволюционной «колыбелью». Влияние природных факторов на саморазвитие и самореализацию исключить нельзя.

Планета Земля – своего рода «живой организм» – Природа, а люди, хоть и являются ее неотъемлемой частью, но до конца не осознают свою роль в ее судьбе, будущности. Еще в начале XX века В.И.Вернадский выделил новую составляющую планеты – сферу разума – ноосферу, которая совершенствуется вместе и благодаря усилиям человеческого разума, поэтому можно отметить, что, совершенствуясь, развивая свою личность, человек способствует развитию всего живого в окружающем мире.

В контексте сказанного определим понятие «саморазвитие» («самосовершенствование») как стремление к познанию себя и своей целостности с окружающим природным миром. Саморазвитие человека проявляется через его внутренний мир, а самореализация уже связана с окружающей личностью природной средой.

Человек живет и реализует себя не просто в социуме, а в глобальном пространстве, природном мире. В одной из трактовок понятия «природа» заложен смысл зарождения. Это Дом человека, из которого он появился на свет, поэтому отрыв от природной основы личности влечет отрыв от своих корней, разного рода кризисы и постепенное затухание самой жизни.

И человек, и животные, и растения состоят из одних и тех же элементов, имеют схожее строение, дышат одним воздухом, живут в одной среде – являются частью природы, кирпичиками

единого целого. Исчезнет один из «кирпичиков», «атомов» – здание природы не рухнет, но в чем-то изменится.

Одним из первых, кто обратил внимание на сходство Планеты, на которой мы живем, с живым существом, был Артур Конан Дойль. В своем научно-фантастическом романе "Когда Земля вскрикнула" он говорит о том, что растения, покрывающие поверхность Земли, очень напоминают растительность на теле животного, вулканы - тепловые точки, приливы и отливы - дыхание. С момента опубликования романа прошло около столетия, и теперь уже не писатель, а серьезный ученый, известный своими многочисленными работами по изучению подземных недр, Игорь Яницкий повторяет предположение Конан Дойля о "живой Земле". Он считает, что Земля не только живое, но и разумное существо. Оно регулярно обменивается информацией с нашим светилом Солнцем и даже с центром Галактики. Эта информация проходит по каналам, идущим от центра Земли к поверхности. Атомные взрывы, сверхглубокие скважины, захоронение в ее коре радиоактивных и токсичных веществ вызывают беспокойство живой планеты, и она начинает реагировать на действия низко развитого человеческого общества. Землетрясения, ураганы, наводнения, которые в последнее время обрушились на многие страны, - это не случайность, это первые ознакомительно-предупредительные действия Земли.

Человек и окружающий природный мир – это как микро- и макрокосм. П.А.Флоренский считал, что ничто не мешает объявить их в обратном порядке: Человека - Макрокосмом, а Природу - Микрокосмом. И вот почему: раз и он, и она бесконечны, то Человек, как часть Природы, в соответствии с математической теорией множеств равномошен со своим целым. То же относится и к Природе, как части Человека. Следовательно, Человек и Природа могут быть частями друг друга, более того, частями самих себя (причем части равномошны между собой и целым). Человек - в Мире, но Человек также сложен, как и Мир. Мир - в Человеке, но Мир так же сложен, как Человек. Космос - продолжение Человека, и, хотя Человек есть сумма Мира, сокращенный конспект его, - по такому конспекту проще и доступнее осуществлять любые познавательные акты, осмысливая историю Вселенной и ее законы.

В этом соблюдается принцип голограммы: большое - в малом и малое - в большом, из песчинки состоит целая Вселенная. Изучив строение песчинки, можно познать природу и, как ее часть, - человека. Единство достигается благодаря единению отдельных частей, отсюда возникает всеобщая целостность и понимание всеобщих природных процессов.

Голограмма представляет собой трехмерную фотографию, сделанную с помощью лазера. Чтобы изготовить голограмму, прежде всего фотографируемый предмет должен быть освещен светом лазера. Тогда второй лазерный луч, складываясь с отраженным светом от предмета, дает интерференционную картину, которая может быть зафиксирована на пленке. Готовый снимок выглядит как бессмысленное чередование светлых и темных линий. Но стоит осветить снимок другим лазерным лучом, как тотчас появляется трехмерное изображение исходного предмета.

Трехмерность - не единственное замечательное свойство, присущее голограмме. Если голограмму с изображением розы разрезать пополам и осветить лазером, каждая половина будет содержать целое изображение той же самой розы точно такого же размера. Если же продолжать разрезать голограмму на более мелкие кусочки, на каждом из них мы вновь обнаружим изображение всего объекта в целом. В отличие от обычной фотографии, каждый участок голограммы содержит информацию о всем предмете, но с пропорционально соответствующим уменьшением четкости.

Принцип голограммы "все в каждой части" позволяет нам принципиально по-новому подойти к вопросу организованности и упорядоченности. На протяжении почти всей своей истории западная наука развивалась с идеей о том, что лучший способ понять физический феномен, будь то лягушка или атом, - это рассечь его и изучить составные части. Голограмма показала нам, что некоторые вещи во Вселенной не поддаются исследованию таким образом. Если мы будем рассекать что-либо, устроенное голографически, мы не получим частей, из которых оно состоит, а получим то же самое, но поменьше точностью.

Согласно исследованиям физиков из парижского и лондонского университетов Алена Аспекта и Дэвида Бома, явное сверхсветовое взаимодействие между частицами говорит нам, что существует более глубокий уровень реальности, скрытый от нас, более высокой размерности, чем наша. Дэвид Бом считает, что мы видим частицы раздельными потому, что мы видим лишь часть действительности. Частицы - не отдельные "части", но грани более глубокого единства, которое в конечном итоге так же голографично, как упоминавшаяся выше роза.

На более глубоком уровне все предметы в мире могут быть бесконечно взаимосвязаны. Электроны в атомах углерода в нашем мозгу связаны с электронами каждого плывущего лосося, каждого бьющегося сердца, каждой мерцающей звезды. Все взаимодействует со всем, и хотя человеческой натуре свойственно все разделять, расчленять, раскладывать по полочкам все явления природы, все разделения по необходимости искусственны, и природа в конечном итоге предстает безразрывной паутиной.

Витторио Хёсле в своей работе «Философия и экология» определяет человека «как часть великого природного организма». Саморазвитие и самореализация человека вне окружающего мира невозможны. Развитие человека как индивида начинается с осознания базовых основ мироздания, единых частей целого, т.е. отдельных элементов окружающей среды.

В восточной философии и духовных практиках основное внимание уделяется созерцанию за природными процессами, упорядочиванию жизненных ритмов с ритмами природы – это позволяет познать себя и двигаться дальше по пути самореализации. Познаешь себя – познаешь весь мир, но и самопознание идёт через окружающий мир, в котором уже всё есть. Нужно только это увидеть и осознать, т.е. пропустить через себя, свои органы чувств.

Невозможно научить человека чему-либо, если он сам этого не хочет. Невозможно до конца передать своим соплеменникам по виду *Homo sapiens* свой личный жизненный опыт, так как каждый его представитель, каждый человек индивидуален. Однако можно и нужно указывать друг другу путь и предупреждать о возможных ошибках и заблуждениях, хотя у каждого жизненный путь будет своим. «Я – часть мира, я – в мире и мир – во мне». «Я являюсь частью природы, и если я появился на свет, то тоже нужен миру». В этих словах проявляется природоориентированная личность, окружающий природный мир в ней.

Можно задать себе вопросы: «Какую пользу миру я могу принести?», «Как мир может поспособствовать моему развитию и самореализации?», «Какие цели я этим преследую?», «Могу ли я сделать мир лучше?», «Как я могу этого добиться?». Пытаясь найти ответы на данные вопросы, мы развиваемся и реализуемся в нашем мире – совершенствуя и развивая себя, мы совершенствуем мир.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

К.М.Фомичева, М.Л. Кожендаева, г. Москва

## **STUDENT'S YOUTH IN EDUCATIONAL SPACE OF THE HIGHER SCHOOL**

K.M.Fomicheva, M.L. Kozhendaeva, Moscow

XXI век объявлен «веком образования». Знания, культура, интеллект, интеллигентность становятся приоритетными для всего человечества, поэтому вопрос образовательного пространства и положения всех его участников становится актуальным для рассмотрения специалистами из многих областей знаний. Стратегически важным является создание для нового поколения таких условий социального устройства, при которых максимально обеспечивается доступность качественного образования.

Система высшего образования – это такая система обучения, которая позволяет молодому человеку стать взрослым, т.е. человеком понимающим, действующим и ответственным. Развитие личности в условиях высшей школы, в отличие от предыдущих ступеней социализации, представляется как процесс, вырабатывающий у индивида способность к накоплению, анализу и практической реализации знаний, а значит, формирующий потребность в саморазвитии. Не являясь еще квалифицированными специалистами, студенты имеют огромные перспективы. Студенческий возраст – начальный этап формирования и проявления собственного авторского образа жизни. Именно в этот период актуальность приобретают вопросы о смысле собственной жизни и своем «Я». Возможности познать себя, раскрыть имеющиеся возможности и оценить внутренний потенциал развития могут быть осуществлены только при условии функционирования



личности в качестве целостной саморазвивающейся системы путем сопряжения профессионального и общего образования с личностным ростом учащейся молодежи и развитием стремления к самореализации во всех без исключения сферах жизни.

В.А. Ситаров, А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко в качестве основных составляющих самореализации студенческой молодежи рассматривают три компонента:

- личностную включенность студента в процесс обучения. Этот компонент выражается через направленность на целостное проявление себя в учебе, стремление идентифицироваться с преподавателями и представителями профессии;

- реализацию способностей в процессе обучения, то есть возможность лучшего самопознания, раскрытие способностей и талантов, разностороннее самопроявление и полноценное самовыражение в учебе;

- социальную интегрированность в процесс вузовской подготовки реализуемую через чувство общности, взаимовыручки и поддержки в студенческой среде.

Именно в процессе такого становления разворачиваются сущностные силы личности. Высшая школа формирует обширный кругозор, навык анализа получаемой информации, стимулирует в молодых людях формирование и развитие стратегического мышления, основными показателями которого, по мнению Н.Т. Селезневой, являются:

• чувствительность к проблемам, противоречиям и неопределенности окружающего мира, критичность;

• способность порождать оригинальные решения;

• беглость мышления (количество идей, возникающих в единицу времени);

• гибкость мышления (готовность быстро переключаться с одной идеи на другую, с одной области знаний на другую);

• способность к прогнозу, переходу к работе в контексте «невозможного» с использованием символических, ассоциативных средств для выражения своих мыслей.

В целом стратегическое мышление можно определить как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения более высоких результатов в деятельности в условиях большей и меньшей определенности. Все эти навыки дают человеку новые свободы, наполняют процесс самореализации личности новым качеством, позволяют эффективно продвигаться к профессиональному и личностному расцвету. Но для наиболее полноценного их усвоения необходима готовность к подобному развитию.

В этой связи интересны результаты опроса студентов II и IV курсов, проведенного М.М. Гарифуллиной в 2007 г. Качественный анализ подтвердил недостаточный уровень психологической готовности респондентов к самореализации, обусловленный тем, что для большинства выпускников школ характерна слабая внутренняя мотивация саморазвития и низкий уровень развития психологической культуры. Эти особенности порождают психологические трудности у многих студентов младших курсов. Разнородность выборки прослеживается по ценностному отношению и самореализации: свыше одной трети обследованных студентов имеют низкий и ниже среднего уровень развития этого параметра. Если принять во внимание, что данный этап жизни – период преобразования мотивации, всей системы ценностных ориентаций, овладения комплексом социальных ролей, такая направленность на самореализацию может стать психологическим барьером успешности личности студента. Не случайно при дополнительном опросе около половины опрошенных, обучающихся на разных факультетах, отметили психологические трудности в самоуправлении, в самореализации и познавательной деятельности и свыше трети – в процессе решения жизненных проблем. Другим следствием недостаточного уровня развития ценностного отношения к самореализации является, по-видимому, результат: около половины (57%) обследованных студентов имеют низкий и ниже среднего уровень развития субъективного контроля, т.е. считают, что они не могут повлиять на ход событий в их жизни (М.М. Гарифуллина, 2007г.).

Наиболее эффективным путем повышения психологической готовности к самореализации и личностной зрелости студентов является повсеместное внедрение личностного подхода в современное образование. Приоритет личности – самый главный итог ушедшего XX века. По отношению к личности обучаемого личностный подход предполагает содействие в осознании им себя личностью, в раскрытии и развитии ее возможностей, в становлении ее самосознания, в осуществлении субъективно значимых и общественно приемлемых самореализации и самоутверждения.

Как полагают А.И. Шутенко и Е.Н. Шутенко, личностный подход в обучении означает, что в этом процессе решается основная задача: создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. Все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними (А.И. Шутенко, Е.Н. Шутенко, 2008).

Личность студента находится в центре обучения и образования. Все образование становится антропоцентрическим по цели, формам организации педагогического процесса и содержанию. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич указывают на эффективность личностного подхода в образовательной практике. При его применении отмечается развитие у обучающихся чувства ответственности, стремления к саморазвитию и самореализации.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА**

М.Н. Фроловская, г. Барнаул

### **SEARCH OF PEDAGOGICAL MEANINGS OF PROFESSIONAL IMAGE OF THE WORLD**

M.N. Frolovskaya, Barnaul

Понятие «образ» является исходным в трактовке «образования». Именно в значении «формирование образа» оно введено в научный оборот И.Г. Песталоцци. Семантика русского слова «образ» (в отличие от английского «image») указывает на воображаемое бытие и то, что он существует как некое целостное образование; его осмысленность («образ» чего-либо). В дискуссии с Пиаже А.Н. Леонтьев утверждал, что «...мы действительно строим, но не Мир, а Образ, активно вычерпывая его <...> из объективной реальности». Именно образ педагогического мира порождает и направляет деятельность педагога. Несмотря на то, что образ мира является порождением (осмыслением) внешнего объективного мира, он представляет собой единственно возможную педагогическую реальность. Известно, что в последний период жизни А.Н. Леонтьев наметил контуры нового подхода, выдвинув на первый план проблему зависимости деятельности от образа мира. Вместо триады «деятельность – сознание – личность» он предлагал триаду: «психология образа – психология деятельности – психология личности». В педагогическом контексте это положение можно прочесть: «профессиональный образ мира – педагогическая деятельность – человек культуры».

Культура педагога как возможность быть, становиться, осуществлять себя в педагогическом процессе представляется ее универсалиями. Проблема, однако, в том, что наличие у педагога таких универсалий, как научная картина мира, педагогическое мировоззрение, Я-концепция еще не гарантирует возможности преодоления отчуждения от педагогического процесса, им созданного. Профессиональный образ мира аккумулирует опыт, исходя из которого, педагог оценивает, переживает, осмысливает мир и себя в нем, сводит в целое свои представления о педагогической действительности. В нем слиты внутренние и внешние стороны осмысления педагогом действительности, поэтому и создаваемая им педагогическая реальность, вхождение в педагогическую культуру оказывается более действенными.

Профессиональный образ мира педагога можно рассматривать как универсалию педагогической культуры, целостное отношение педагога к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающее аксиологические основы (ценности и смыслы), онтологическую компоненту (взаимодействие составляющих педагогического процесса), методологические основания (принципы стиля педагогического мышления).

Основания профессионального образа мира педагога одновременно выполняют, по меньшей

мере, три взаимосвязанных функции в педагогической деятельности. Во-первых, они создают целостное представление педагога о самом себе, своей деятельности, вводят определенную шкалу ценностей педагогической культуры, поэтому определяют осмысленное, эмоциональное переживание мира. Во-вторых, они обеспечивают классификацию многообразного исторически изменчивого социального опыта. Профессиональный образ мира педагога с его компонентами включается в процесс образования и организует особый характер взаимодействия непосредственных участников педагогического процесса. В-третьих, основания профессионального мира педагога выступают как базисная структура, определяющая стиль педагогического мышления. Во всех этих функциях составляющие профессионального образа мира обнаруживаются самим педагогом, становятся внутренней канвой понимания им профессионального мира, собственной деятельности. Это означает, что в основаниях профессионального образа мира наряду с уровнем всеобщего существует еще и уровень индивидуального, который эмоционально наполнен, уникален, поскольку профессиональный образ мира принадлежит конкретному педагогу, его создавшему. И представления о педагогическом процессе, его участниках и самом себе субъективируются.

При рассмотрении проблемы профессионального образа мира, мы исходим из того, что он строится педагогом в реальной жизни, в бытии, во всем взаимодействии разных видов деятельности. Индивидуальные особенности профессиональной деятельности педагога связаны со сложившейся у него системой значений, с его образом мира. Образ мира – «сгусток» личного осмысления деятельностей, действий, операций, которые осуществляет педагог, и в которые он включен.

Профессиональный образ мира педагога не позволяет педагогу быть сторонним наблюдателем. Конкретным смыслом для него наполняется тезис М.М. Бахтина: чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, – с ними можно только диалогично общаться. Думать о них значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачиваются к нам своей объективной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершённые объектные образы. Поэтому педагог «по умолчанию» включен в саму педагогическую ситуацию. В ней он создает не только условия для усвоения учащимися стандарта образования, но и помогает им обнаружить смысл совместной деятельности. Для него образование сопряжено с обращением к «значимому Другому». В педагогическом процессе становление профессионального образа мира преподавателя и образа мира студента (ученика) определяется характером их взаимоотношений, совместной деятельностью в педагогическом процессе, когда профессиональный образ мира педагога способствует становлению (предметного и собственного) образа мира самим обучающимся. Отношения в таком случае развиваются от социальных к смысловым.

Чтобы понять себя в педагогическом мире, в образовании, педагогу необходим профессиональный образ этого мира. «Смыслочувственное поле» объединяет все смысло-несущие реалии педагогического бытия, которое представлено в текстах обращений участников педагогического процесса друг к другу. Всякая образовательная ситуация – проблема, текст, из которого необходимо «вычерпать» смыслы, сформулировав педагогическую задачу. Чтобы это произошло, педагогу необходимо «выйти» за пределы ситуации, а сама ситуация приобретает характер «текста» становления педагога: его нахождение в ситуации, выход за пределы этой ситуации в сознании преподавателя и его действия. В профессиональной педагогической деятельности образ мира активно участвует в оценке наличной социокультурной ситуации: «вычерпывание» из нее педагогической задачи, поиск и реализация путей ее решения, анализ полученных решений, выдвижение новой педагогической задачи.

Педагог, осознающий, что он живет в поиске смыслов, способен осуществить такую деятельность уже не по предписанным кем-то образовательным канонам в соответствии с научной картиной мира образования. Он руководствуется, в первую очередь, своим профессиональным образом мира, конкретизацией которого могут быть самые различные умения, включая и технологические. И становление собственного профессионального образа мира есть фундаментальное основание подлинного образования самого педагога, его взаимодействия с Другим.

Результаты этого взаимодействия могут быть представлены в разных формах: профессиональные компетенции, личностное отношение к предметному содержанию, явлениям, ситуациям; реализация собственно педагогического замысла; методические приемы и методологические основания деятельности. Профессиональный образ мира педагога является

исходным пунктом его деятельности и в то же время – результатом педагогического процесса, практики, итогом деятельности педагога в объективной (образовательной или педагогической) действительности.

С перестройкой субъективного опыта, обнаружением и уточнением смыслов в процессе вхождения в педагогическую культуру связано и профессиональное становление будущего педагога. Одной из важнейших характеристик образа мира является его свойство активно участвовать в осмыслении предыстории деятельности носителя этого образа. В этой связи профессиональный образ мира – регулирующее всю профессиональную деятельность педагога образование, целостно несущее в себе опыт прошлых, текущих деятельностей педагога, устремленных в будущее.

«Выход человека за свои пределы» является мотивом жизнедеятельности педагога, его собственным смыслом, обращением прежде всего к Другому. Именно в пятом квазиизмерении, в смысловом поле, открывается педагогу объективный мир. Этот «выход» всегда носит трансцендентный характер. «Вненаходимость» образа, по Л.С. Выготскому, организует поведение педагога в будущей деятельности, выступает установкой, которая может быть никогда и не будет осуществлена, но она позволяет педагогу стремиться вверх жизни к тому, что лежит за ней. Педагог произвольно извлекает из реальности свои собственные образы, смыслы, позволяющие ему развиваться.

Движение к собственному образу мира – переход за пределы «непосредственной чувственной картинки», многоуровневая система представлений педагога о педагогическом процессе, о себе и других его участниках, об их и собственной деятельности. Кроме свойственных физическому миру трех пространственных и одной временной координат, профессиональный образ мира имеет пятое квазиизмерение – систему значений, воплощающую в себе результаты предшествующего педагогического опыта. Обращаясь к человеку, к сознанию человека, А.Н. Леонтьев ввел понятие о пятом квазиизмерении, в котором открывается человеку объективный мир. Это смысловое поле, система значений. Пять выделенных им измерений, включая четырехмерный хронотоп, описывают не только образ, но и мир. Сама реальность, в том числе, педагогическая, трактуется с гуманитарных позиций – как пронизанный смыслами мир людей.

Смысл (как и образ) нельзя «передать» Другому, так как при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности. И эта возможность всегда преходяща. Смысл должен быть найден. Для педагога – носителя профессионального образа мира, смыслы его оснований чаще всего выступают как нечто незнаемое и неосознаваемое, в соответствии с чем он строит свою деятельность. «Вненаходимость» смысла подчеркивает характер открытости образа мира. Поэтому профессиональный образ мира педагога можно рассматривать как «предстояние», нечто идеальное, имеющее смысловое наполнение, постоянно уточняющееся и развивающееся. Человек, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, – существо, имеющее «проект»: в нем нет готовой сущности, он сам ее делает, сам из себя что-то делает. Если следовать представлениям, что человек всегда устремлен в будущее, то становится ясным: для педагога сознательное самоопределение происходит через постижение экзистенциальной сущности себя, других участников педагогического процесса, обращение к духовно-практическому опыту Другого, самореализацию в координатах смыслового поля на основе собственного профессионального образа мира.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

С.Б. Цымбаленко, г. Москва

### **INFORMATION-COMMUNICATION ACTIVITY OF ADOLESCENT AS A FACTOR OF SELF-DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION**

S. Tsymbalenko, Moscow

Ограничение акмеологии периодом взрослости вступает в противоречие с многочисленными фактами, в том числе обнаруженными автором, когда высокие и даже высшие достижения приходится на юношеский возраст. В стороне остается анализ детства как основы для самосовершенствования и самоактуализации. Многочисленные исследования психологов показывают, что именно в детском возрасте закладывается фундамент зрелости, который может быть только достроен или подавлен. Поэтому термин «акме» в значении пиков, или оптимумов, которых человеку удастся достичь в своем развитии, может быть характеристикой саморазвития на разных возрастных ступенях.

Самосознание – важная составляющая самости - не появляется, а развивается, приобретая у подростков и юношества качественно иную форму. Л.С. Выготский, Л.И. Божович, М.И. Лисина обосновали, что потребности в новых впечатлениях и общении (коммуникации) являются первичными и ведущими в развитии ребенка, они формируются и развиваются в раннем возрасте. У истоков онтогенеза мы имеем механизм межпоколенческого взаимодействия, связанный с потребностью в информации из внешней среды на основе усвоения опыта предшествующих поколений, в контексте общения с живыми его носителями – старшими детьми и взрослыми. Л.С. Выготский считал решающим моментом развития ребенка уже в раннем возрасте - осознание им своего Я в ходе развития изначальной социальности при овладении речью как орудием коммуникации, универсальным средством для воздействия на мир. По мнению Д.Г. Мида, с момента появления на свет человек формирует свое Я как коммуникацию с Другим, диалог установок. Ребенок приобретает чувство собственного Я, принимая то, что можно назвать установкой генерализованного другого.

Исследования современного информационного пространства подростков и юношества позволяют конкретизировать отмеченные особенности в современных условиях, раскрыть информационно-коммуникативные возможности влияния на развитие самости юной личности и обнаружить риски, связанные с условиями, в которых реализуются эти возможности. Исследование зафиксировало конец эпохи определяющего влияния телевидения и других СМИ: если в период досуга лидирует телесмотрение (74,2%), общение с друзьями на втором месте (71,1%), то при получении значимой для себя информации обнаруживается приоритет межличностного общения. Первые три позиции заняли межличностные источники информации: друзья и подруги (58,8%); родители (54,4%), школьные учителя (51,1%). За этой тройкой выстроились: газеты, журналы (48,4%); телевидение (45,7%); книги, но не учебники (39,1%); компьютерные источники, интернет (30,9%); кружки, секции, клубы и другие объединения по интересам (20,6%); радиопередачи (18,2%); видеofilмы (18,2%); аудиозаписи (13,9%).

Таким образом, социальный опыт российские подростки усваивают преимущественно через общение с ровесниками и взрослыми в поколенческом и межпоколенческом (в ближайшем окружении) диалоге. Общение среди сверстников при этом является определяющим и приоритетным. Тем самым зафиксировано изменение места юного человека в системе социальных коммуникаций, а значит и в обществе. Важнейшей характеристикой современного подрастающего поколения является активность в информационном пространстве, стремление стать равноправным субъектом в межпоколенческой коммуникации. Непосредственное межличностное общение является исходной и основной операцией коммуникации, коммуникативной практикой, которая обеспечивает и определяет воспроизводство, устойчивость информационно-психологического пространства. Коммуникация в среде сверстников, семьи, школы и другого ближайшего окружения выступает способом и формой отбора, экспертных оценок, придания определенных смыслов информации, порождения новой информации на основе усвоенной индивидуально. Информирование существенно дополняется взаимоинформированием и взаимообогащением в

результате коммуникации. Таким способом строятся личностные и групповые картины мира, корректируются ценностные и целевые установки, определяются жизненные смыслы.

Российские подростки при этом оказываются значительно более продвинутыми в использовании информационных технологий по сравнению со взрослыми. Дети, использующие Интернет, оказались активнее по всем позициям и по сравнению с другой частью респондентов: они чаще ходят в кинотеатры, театры, музеи, на концерты, больше общаются со взрослыми. Среди них больше тех, кто в свободное время общается с противоположным полом, ходит в объединения по интересам. Эти данные опровергают опасения по поводу опасной компьютерной зависимости подростков. Негативные последствия связаны не с новыми технологиями, а условиями и навыками пользования ими (медиакультурой). Восприимчивость к новым информационным технологиям - ресурс для внутри- и межпоколенческого диалога, где инициатива – за подрастающим поколением.

Возможности формирования и проявления механизмов саморазвития и самореализации юной личности заложены в активной информационной и в целом творческой деятельности. Межличностная коммуникация намного значительней и каналы информации качественнее у тех, кто занят данным видом деятельности. От широты и глубины поколенческой и межпоколенческой коммуникации зависит богатство личности, возможности выстраивать жизненные цели и решать жизненные задачи. К таким выводам мы пришли в результате социально-психологического исследования 2007 года, где выявлялось влияние коммуникативной деятельности и информации на: а) целевые установки юной личности, жизненную перспективу, смысл жизни; б) потребность в самореализации, самосовершенствовании, пополнении знаний и опыта; в) коммуникативность, интеллектуальный и творческий потенциал; г) лидерскую позицию.

С большим перевесом (84,4% против 71%) участники творческой и коммуникативной деятельности проводят свободное время с друзьями. Данная коммуникативная деятельность выходит на первое место в структуре досуга, потеснив телесмотрение (50,9% против 74,2% у других подростков). Среди участников анкетирования значительно больше (53,1% против 30,1%) тех, кто ходит в кружки, секции, другие объединения. Данная позиция занимает второе место в структуре досуга, также потеснив телесмотрение. Они больше уделяют времени чтению книг (39,8% против 18,1%), просмотру фильмов в кинотеатрах (34,8% против 21,1%), обмену информацией по компьютерной сети (18,9% против 12,2%).

Исследование позволило выявить особенности данной категории подростков: креативность, коммуникативность (информационную открытость), стремление к образованию и самообразованию, самореализации, в том числе на пользу людям, самостоятельность, реалистичность. Обнаруживается взаимозависимость между возрастанием смыслового уровня и коммуникативной деятельностью как возможностью реализовать себя, сделать полезное для других, а также самостоятельностью при решении трудных ситуаций, установкой на образование. Формирование смыслов жизни и средств их реализации в исследуемой категории подростков протекает как преодоление противоречий и сложных жизненных ситуаций.

Многoletнее изучение автором деятельности детских коммуникативных сообществ и формирующие эксперименты подтверждают, что самореализующийся в коммуникативной деятельности человек, независимо от возраста, создавая значимое для других, создает значимое для себя, изменяет и творит свою личность. Коммуникативно-творческая деятельность выступает системообразующим фактором, благодаря которому различные подсистемы (уровни) объединяются в целостную функционально-динамичную систему, показателем которой является самость. Включенное наблюдение, изучение биографий подростков, занятых коммуникативной деятельностью фиксирует раннее саморазвитие, самоактуализацию и успешность. Коммуникативная и иные формы творчества выступают стержневой деятельностью и основным способом самоактуализации в детском, подростковом и юношеском возрастах, когда малодоступны иные формы практического преобразования действительности.

Для этого у юного человека обнаруживается соответствующий механизм коммуникативного миротворчества. Э. Тоффлер обращает внимание, что цель, к которой стремится ребенок - это его сфокусированный будущий ролевой образ, представление о том, как ему или ей хотелось бы выглядеть в различные моменты будущего, который становится общей схемой настоящего. Когда подобные идеальные образы рождаются в информационном и других видах творчества юных авторов, возникает двойной психологический эффект. Их создатели проектируют не только свое будущее, но и своей группы, поколения. Л.А. Крапивина в своем диссертационном исследовании

разновозрастных отрядов определяет этот механизм как «творческий метод спроектированного идеала», специфический информационный взаимообмен, включающий личностно-ориентированное педагогическое сопровождение подростка взрослым и целенаправленное воздействие подростка на взрослого, способность подростка осуществлять самопроецирование в будущее. Созданный образ-идеал отражает действительность в ее лучшем выражении, а действительность изменяется под воздействием художественного образца. И это происходит как циклический самосовершенствующийся процесс.

Данный процесс не ограничивается подростковым возрастом. Изучение опыта мультипликационных студий, которые работают с детьми 3-5 лет (Екатеринбург, Новосибирск, Ярославль и др.), показывает, что у малышей имеется своеобразное видение мира, они способны к проектированию действительности.

Современное информационное пространство и технологии позволяют уже в юном возрасте самоопределяться и развиваться личности как микрокосму человечества. Особые качества субъекта информационно-коммуникативного процесса в условиях выбора позволяют ему достигать высших точек в деятельности.

Основные психологические качества, позволяющие обеспечивать саморазвитие, самореализацию, самоактуализацию и достигать высших точек самоактуализации в юном возрасте, это:

- потребность и способность учитывать интересы другого человека;
- гуманитарное мироощущение и сознание («Я» как гражданин мира);
- готовность взять личную ответственность за происходящее.

Данные общие качества личностей, ориентированных на достижение акме, могут быть дополнены специфическими качествами, необходимыми для успешной информационно-коммуникативной деятельности:

- любопытство к событиям действительности, новизне и потребность в активной коммуникации поведать остальным о своих жизненных впечатлениях, тем самым реализуя и обогащая себя как информационную систему, становясь медиатором-проводником, медиалидером;
- открытость как полноценная коммуникация, включающая стадии видения и освоения нового, оценки, создания адекватного информационного продукта и его распространения для максимально возможной аудитории.

Последние специфические качества являются интегрирующим психологическим орудием саморазвития и самореализации. Став содержанием жизнедеятельности, коммуникативное самоосуществление тем самым становится основанием личности человека.

Способность к самоактуализации в соответствии с высшими ценностями не только формируется в детстве, но и, как показали наши исследования и эксперименты, может быть реализована в сфере информационно-психологического пространства в юном возрасте. Акме-ориентированная коммуникативная деятельность разрешает главное психологическое противоречие подросткового периода между готовностью к преобразующей социальной деятельности и отсутствием социальных условий для проявления социальной активности. Тем более в условиях, когда деятельность и общение сплавлены в коммуникативную деятельность, информация приобрела статус производительной силы общественного развития.

Информационно-коммуникативная деятельность подрастающего поколения является фактором развития личности и социальным фактором преобразования информационно-психологического пространства общества. Творческое проектирование желаемого будущего юными субъектами информационно-психологического пространства проявляется как особый характер коммуникации, привязанный на семантическом уровне к внутренней убежденности, то есть самомотивации. Подрастающее поколение становится участником непрерывного группового дискурса, в котором создаются общественные отношения. Проектирование желаемого будущего юными субъектами информационно-психологического пространства, миротворчество наиболее востребовано в условиях исчезновения в России единой, провозглашенной и укрепляемой государством, идеологии.

Целенаправленные усилия в формировании медиакультуры подрастающего поколения и формировании информационного пространства, благоприятного для саморазвития и самореализации подростков, могут существенно изменить глубину и темпы формирования самости и возможность достижения акме.

Поощрение свободного самовыражения ребенка, повышение его самооценки требует пересмотра правовых, финансовых и технических основ данной поддержки, ведет к пересмотру

статуса детства и отрочества в обществе. Именно в форме равноправного диалога подрастающего и старшего поколений возможно нравственное и интеллектуальное насыщение информационной среды подрастающего поколения и, в свою очередь, обновление и обогащение общества путем коммуникации с юным человечеством.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОРЯДКА РАЗМЕЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА КАДРОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ**

Т.В. Чанзан, г. Москва

## **THE PLACEMENT OF GOVERNMENT ORDER OF PROFESSIONAL COMMUNITY FOR PUBLIC SERVICE PERFECTION**

T.V Chanzan, Moscow

Современный этап развития государственной правоохранительной службы обуславливает необходимость повышения профессионализма государственных служащих, адекватных потребностям органов государственной власти. Особое значение в решении этих вопросов имеет разработка порядка государственного заказа на подготовку кадров для правоохранительной службы. В целом это связано с необходимостью определения оптимальных объемов бюджетного финансирования для реализации госзаказа на подготовку кадров, а также прогнозированием в потребности кадров.

Особое значение в современных условиях одновременного реформирования системы отечественного профессионального образования и правоохранительных органов, приобретает мониторинг качества образовательных услуг и статистическое наблюдение за выполнением государственного заказа на подготовку кадров для правоохранительной службы.

Существенным в данной области является описание образа будущего специалиста, поскольку к сотрудникам правоохранительных органов в настоящее время предъявляются повышенные требования, как к профессиональному, образовательному, так и особо выделяемому интеллектуальному уровню и уровню культуры. Такое положение диктует необходимость пересмотра существующей системы оценивания кандидатов и служащих, параметров оценивания, критериев. Наряду с этим претерпевает изменение и содержание кадровой, воспитательной работы правоохранительной службы.

Однако, формирование образа служащего правоохранительной службы, должно учитывать современные тенденции, происходящие в обществе: быстро меняющиеся условия, в которых формируется новый тип личности, существующей в расширенных временных, пространственных, виртуальных границах, с одной стороны и необходимостью соответствовать требованиям профессии, с другой стороны.

Содержание образования, формы и методы подготовки служащих правоохранительной службы должны обеспечивать им наряду с общими знаниями, компетенциями и квалификациями, также специфические знания, умения, навыки и компетенции, соответствующие выполняемым ими функциям.

Учитывая огромное многообразие функций правоохранительной службы, выбор модели подготовки специалиста оказывается нетривиальной проблемой, имеющей принципиальное значение для построения системы кадрового обеспечения государственной службы.

Подготовка служащих правоохранительной службы составляет специфическую часть публичного сектора, для которого в последние годы особенно актуализировалась проблема поиска адекватного ответа на вызовы модернизации и глобализации. В свете данных проблем имеет значительную актуальность выбор адекватной программы подготовки, эффективным образом интегрированной в систему российского высшего профессионального образования.

Непрерывность образования как средство развития личности в течение всей жизни представляет собой постоянный переход с одного уровня обучения на другой после его завершения. Учебные заведения должны стать при этом многоуровневыми и многопрофильными. Основными барьерами на пути развития непрерывного обучения выступают:



- правовые (неразработанность нормативно-правовой базы, регулирующие процедуры оценки и признания равноуровневых квалификаций; мобильность образовательных траекторий);
- семантические (социальное признание понятия «обучение в течение всей жизни»);
- информационные (отсутствие механизмов изучения опыта реализации моделей непрерывного обучения);
- ресурсные (дефицит материальных и кадровых ресурсов).

Вместе с тем, в России достаточно остро стоит вопрос демографического кризиса, по прогнозам ученых, в ближайшем будущем основным сдерживающим моментом экономического роста страны может стать дефицит трудовых ресурсов. Поэтому структура профессионального образования и качество подготовки специалистов должна позволить удовлетворить потребности в кадровом потенциале.

По итогам анализа официальной статистической информации, различных опросов руководящего состава по проблемам в сфере образования позволили выделить ряд болевых проблем, которые сказываются уже сегодня и скажутся на развитии экономики в перспективе:

- из-за негативной демографической ситуации в период до 2050 года объем прироста трудовых ресурсов сократится примерно вдвое;
- проведение реформы системы профессионального образования должно ориентироваться на повышение качества профессионального образования.

Таким образом, главенствующим является вопрос о специфике правоохранительной деятельности, которая подразумевает знания и навыки по широкому кругу юридических и обществоведческих (экономических, управленческих, социологических, психологических и др.) специальностей при применении государственного заказа на подготовку, переподготовку, повышение квалификации государственных служащих и сотрудников правоохранительных органов.

В рамках проводившихся научных исследований и анализа состояния удовлетворения потребности правоохранительных органов в кадрах можно сделать некоторые выводы и рекомендации по ее совершенствованию.

Во-первых, исходя из современных задач, в целях обеспечения единого подхода в области подготовки кадров правоохранительных органов, необходима координация деятельности этих органов как заказчика, и образовательных учреждений (государственных, ведомственных и некоммерческих), осуществляющих подготовку кадров. В связи с чем, обязанности координатора было бы целесообразно возложить на курирующее подразделение Правительства Российской Федерации, осуществляющее функции по выработке единого подхода и нормативно-правовому регулированию профессионального образования и системы государственного заказа на подготовку кадров для правоохранительных органов. Разработка форм такой координации, в целом будет тождественна всей системе госзаказа для государственной службы, однако специфика правоохранительной деятельности предполагает наличие особенностей. В качестве предложений можно обозначить следующие:

- организация прогнозирования потребности в кадрах;
- создание единого информационного пространства по проблемам кадрового обеспечения правоохранительных органов (единая база данных);
- формирование перечня специальностей, по которым производится обучение в ведомственных образовательных учреждениях, в целях обеспечения потребностей правоохранительных органов в кадрах, их регулярное обновление;
- формирование проекта государственного заказа на подготовку кадров с учетом потребностей правоохранительных органов, его согласование с федеральными органами исполнительной власти, в которых предусмотрена подобная служба;
- создание условий для участия в конкурсе на получение государственного заказа на подготовку кадров учреждениями высшего и послевузовского профессионального образования независимо от организационно-правовой формы и формы собственности;
- контроль над распределением выпускников, окончивших учреждения высшего и послевузовского профессионального образования за счет бюджетных средств, по направлению правоохранительного органа.

Во-вторых, необходимо проведение мониторинга качества предоставляемых образовательным учреждением услуг по подготовке кадров для правоохранительных органов для

оценки возможностей учреждений высшего и послевузовского профессионального образования решать поставленные проблемы.

Мониторинг качества предоставляемых образовательным учреждением услуг по подготовке кадров подразумевает организацию постоянно действующего информационно-аналитического процесса, который осуществляется комплексно с использованием компьютерных средств, целостного набора исследовательских процедур и регламента их применения для научно-информационного обеспечения подготовки, принятия, проведения и контроля управленческих решений по вопросам качества образовательных услуг.

В-третьих, необходимо разрабатывать долгосрочные и среднесрочные прогнозы потребностей правоохранительных органов в кадрах по специальностям. Разработку прогнозов потребностей в кадрах должен осуществлять федеральный орган исполнительной власти, в котором предусмотрена подобная служба.

Прогнозы потребностей в кадрах должны основываться на системе демографических, экономических, научно-технических, социальных, а также отраслевых прогнозов.

Число обучающихся в образовательных учреждениях должно утверждаться Правительством Российской Федерации по представлению курирующего правоохранительные органы подразделения Правительства Российской Федерации, не позднее, чем за три месяца до начала вступительных экзаменов.

В-четвертых, подготовка кадров для правоохранительных органов должна осуществляться на основе государственного заказа. Государственный заказ на подготовку кадров должен размещаться на конкурсной основе среди учреждений высшего и послевузовского профессионального образования, имеющих свидетельство о государственной аккредитации независимо от организационно-правовой формы и формы собственности.

Порядок формирования, размещения государственного заказа на подготовку кадров и последующего заключения договоров на целевую контрактную подготовку должен утверждаться постановлением Правительства Российской Федерации.

В-пятых, учреждение высшего и послевузовского профессионального образования, получившие государственный заказ на подготовку кадров, должны в обязательном порядке заключать трехсторонние договоры (контракты) с обучающимися и будущими работодателями (заказчиками кадров).

В-шестых, необходимо внедрить экономический механизм финансирования подготовки кадров на основе нормативов затрат с учетом специфики специальности. Нормативы финансирования подготовки кадров для правоохранительной службы целесообразно устанавливать по каждой специальности и утверждать Правительством Российской Федерации.

В-седьмых, необходимо обеспечить гарантии зачисления на службу выпускников. Заказчики, подавшие заявки на подготовку кадров, обязаны создать (выделить) места для дальнейшего прохождения службы выпускников.

В рамках реализации мер по совершенствованию мониторинга образовательной системы правоохранительных органов, а также мониторинга качества предоставляемых услуг образовательными учреждениями иной организационно-правовой формы и формы собственности, системы государственного заказа на подготовку кадров, максимально сократится период вхождения выпускника в практическую работу, будет обеспечен высокий уровень профессионализма кадров, отвечающий современным запросам общества.

К СОДЕРЖАНИЮ

# **СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

О.Н. Шварцкоп, г. Костанай

## **STRUCTURIZATION OF THE MAINTENANCE OF DISCIPLINE «COMPUTER SCIENCE» AS THE FACTOR OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF COMPUTER-INFORMATION TRAINING OF THE FUTURE TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Shwartskop O.N., Kostanay

В педагогической науке понятие «компьютерно-информационное обучение» используется сравнительно недавно. Вопросы организации и содержания компьютерно-информационного обучения рассматриваются учеными В.В. Александровым, Я.Я. Боканс, Г.Г. Воробьевым, Б.С. Гершунским и др. которые определяют компьютерно-информационное обучение как усвоение обучаемым знаний посредством аппаратно-программных средств компьютера. На основе данного определения, в синтезе с понятием профессионального высшего образования мы определяем компьютерное образование студентов педагогических факультетов как целостный процесс обучения и воспитания личности средствами компьютерных и информационных технологий.

Базовой дисциплиной компьютерно-информационного обучения в высших учебных заведениях является дисциплина «информатика». Без серьезного исследования ее структуры, разработки основ дидактики реализованного на базе ЭВМ обучения, изучения теоретических предпосылок, разработки прикладных программ для обучения различным дисциплинам, а также без методических рекомендаций по применению ЭВМ в обучении, равно как и методов априорной и экспериментальной оценки их эффективности нельзя организовать компьютерно-информационное обучение.

Сегодня компьютерно-информационное обучение не имеет четкой структуры и содержания, что не отвечает социальному заказу информационного общества. Мнения ученых разделились: В.В. Александров, Я.Я. Боканс, Г.Г. Воробьев, Б.С. Гершунский и др., рассматривают компьютерно-информационное обучение как условие для овладения обучаемыми знаниями посредством аппаратно-программных средств компьютера. ВА. Петров, Э.Г. Скибицкий, Г.И. Галитич, О.В. Шкабура – как среду, в которой личность подготавливается к применению компьютерной техники в своей деятельности. Н.Ф. Талызина, С.А. Бешенков определяют компьютерно-информационное обучение как условия формирования социально значимых качеств индивида.

На основе данных определений, системного анализа содержания высшего образования мы можем сформулировать понятие «компьютерно-информационное обучение» как целостный процесс обучения студентов средствами компьютерных и информационных технологий.

Решением задач повышения эффективности компьютерно-информационного обучения будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения за счет оптимизации содержания и логически точного выстраивания позволяет структурировать процесс обучения в целом.

Структурирование, т.е. сохранение совокупности устойчивых связей и основных свойств объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе при его различных внешних и внутренних изменений, в отличие от проектирования, т.е. создание предполагаемого или возможного объекта, обеспечивает необходимое и достаточное на данном конкретном этапе обучения усвоение знаний отвечающих профильности обучения (частного) студента с сохранением общего профессионального образования.

Целью структурирования содержания дисциплины «информатика» является решение ряда дидактических задач:

- повысить качество обучения информатике за счет структурирования по уровням знаний и фаз компьютерно-информационного обучения;

- типизация содержания дисциплины «информатика» для конкретной специализации студентов, фиксированность оценки знаний и умений на разных уровнях знаний и фаз компьютерно-информационного обучения;
- разработать универсальную структуру содержания дисциплины с учетом выделенных свойств личности студента;
- разработать методы, средства и механизмы измерения свойств процесса компьютерно-информационного обучения и применения в практике решений различных дидактических задач профессионального обучения.

Структурирование содержания дисциплины (всего курса, отдельного средства обучения и т.д.) осуществляется посредством соотнесения объема профессионально значимой информации, предназначенной для усвоения и объемом знаний в области высоких технологий. Структурирование содержания обеспечивает равновесие времени между обучением и усвоением всего объема знаний.

При структурировании содержания дисциплины необходимо предварительное изучение определяющих факторов (специализация, интеллектуальные способности личности студента и т.п.), исходя из того, что усвоение знаний по информатике является сложным процессом формирования в сознании новых понятий и умений на нескольких уровнях одновременно, то основными уровнями знаний выступают:

- представления – знания, полученные в ходе изучения предмета «информатики» позволяющие студенту выносить правильное суждение. Настоящие знания не отражают личностное отношение и не содержательны относительно профессионального развития личности;
- узнавание - знания, обеспечивающие выбор ответа на стоящую дидактическую задачу;
- воспроизведение - знания, представляющие собой владение сущностными характеристиками науки информатики, обеспечивающие самостоятельное усвоение материала обязательного к изучению по дисциплине;
- дополнение - знания, представляющие собой организацию процесса усвоения с учетом специфики формирования индивидуального сознания, особенностей познавательных процессов и свойств личности обучаемого.

Сегодня усвоение необходимых для социализации будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения, т.е. студента в информационном социуме знаний предполагает его самостоятельную работу с аппаратно-программными средствами компьютера, которые обеспечивают дистанционное обучение. Дистанционное обучение состоит из: поиска учебно-значимой и познавательной информации посредством интерактивного доступа к Интернет-ресурсам, тренинга на базе компьютерных систем, учебно-исследовательской деятельности (лабораторные занятия).

Структурирование содержания дисциплины «Информатика» осуществляется по пяти разделам:

- теоретическая информатика - формирование информационной культуры, норм поведения личности в информационном обществе;
- средства информатизации - формирование мировоззрения, личностного отношения к миропониманию и его целостности на основе признания единства основных законов информации, в природе и обществе как фактора развития эволюционных процессов и жизнедеятельности природных и социальных систем;
- информационные технологии - подготовка человека к освоению новых информационных подходов к получению знаний, осуществлению научно-исследовательских работ в области познания природы, человека и общества посредством компьютерных систем;
- социальная информатика - подготовка высокообразованных людей способных к жизни и интеллектуальному росту в условиях информационной экономики, образования, производства;
- профессиональная информатика - подготовка высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной универсальности в условиях информатизации общества и компьютеризации производственной сферы.

Таким образом, структурирование содержания дисциплины «Информатика» выступает одним из этапов выбора адекватных форм усвоения и контроля знаний в соответствии с общей логикой сознания будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения в ходе компьютерно-информационного обучения.

## **БЕСПОМОЩНОСТЬ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ КАК ФАКТОР ОГРАНИЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ**

В. В. Шиповская, г. Краснодар

### **HELPLESSNESS IN THE ELDERLY AGE AS A FACTOR OF RESTRICTION OF PERSONAL POTENTIAL**

V.V. Shipovskaya, Krasnodar

Наблюдаемый в последние годы интерес к изучению феномена беспомощности является определенной реакцией ученых на рост неконтролируемых событий и ситуаций, с которыми сталкивается современное общество. Быстрая и изменчивая социокультурная ситуация снижает представления человека о своих возможностях, порождает панические настроения, ощущения незащищенности и беспомощности. Неординарные сложные жизненные ситуации, обнаружили ограниченность адаптационных ресурсов многих людей, сильно ударив по самой социально незащищенной группе населения - пожилым людям. В последнее время эта проблема еще больше обострилась, поскольку многие пожилые люди не чувствуют социальной поддержки со стороны общества.

Кроме того, в Российском обществе наблюдается трансформация отношений младших возрастных групп к старшему поколению в направлении от традиционно почтительному к нетрадиционному и нехарактерному для российского менталитета – невнимательному, отвергающему, циничному, порицающему. В массовом сознании, как в скрытой, так и в явной форме отношение к пожилым людям фиксируется как отношение к беспомощным, неспособным себя обеспечить и защитить людям. В общественном сознании россиян распространено мнение, которое характеризуется стратегией вытеснения старости из сферы доступа к престижным ценностям, власти, работе, культуре.

Пожилые люди еще и потому чувствуют себя беспомощными и не востребованными, поскольку весьма ограничены в передвижении, общении, в эмоциональных контактах с окружающими. Предполагаем, что беспомощность в какой-то степени навязывается пожилым людям, поскольку общество не может гарантировать им достойную работу и высокое качество жизни.

В современный период наблюдается трансформация и снижение роли семьи, когда пожилой человек не получает достаточно любви, уважения и заботы близких, ему нет полноценного места в семье, и он постепенно вытесняется из семьи. И тогда человеку пожилого возраста приходится делать сложный выбор: остаться в конфликтной, негативной семейной обстановке или уйти в дом престарелых. Последний вариант для многих людей уже не кажется пугающим и необычным, несмотря на неопределенность личных перспектив. Названные обстоятельства становятся внешним фактором личностной беспомощности пожилых людей.

Беспомощность рождается тогда, когда человек не способен самостоятельно справиться с вызовами жизни и эффективно решать проблемы. Исследователи выделяют ситуативную и личностную беспомощность. Ситуативная беспомощность появляется как временная реакция на травмирующие и неподконтрольные субъекту события (выученная беспомощность). Ситуативная беспомощность, по мнению Н.А. Батурина, характеризуется тем, что может возникнуть у любого человека, и в ее основе лежит психическое состояние, развивающееся в конкретной ситуации. Развитие ситуативной беспомощности зависит от интенсивности неудачи или негативных событий высокой степени, а также от порога адаптивности (толерантности) человека к подобным событиям (Н.А. Батурин, 2000). Переживание ситуации всегда связано с конкретными событиями жизни.

Термин «личностная беспомощность» пока отсутствует в психологических словарях, но имеет различные трактовки. По мнению Д.А. Циринг, личностная беспомощность – это сложное устойчивое образование, формирующееся в процессе развития человека под влиянием взаимоотношений с окружающими (Д.А. Циринг, 2010). По Н.А. Батурину, у человека с личностной беспомощностью возникает состояние беспомощности практически в каждой сложной ситуации.

Полагаем, что личностную беспомощность правомерно рассматривать во взаимосвязи ситуативных и личностных переменных, поскольку чаще беспомощность проявляется именно

вследствие сложных, непредсказуемых и изменчивых жизненных обстоятельств и выражается в неспособности индивида осознать и преодолеть ситуацию, субъективно оцениваемую как сложную и непереносимую. Личностная беспомощность характеризуется нарушением существующей структуры интеракции, не позволяющим предвидеть события, правильно оценивать и понимать складывающиеся сложные ситуации, а также невозможностью выработки адекватных поведенческих стратегий (вплоть до отказа от действий по преодолению этих ситуаций) и всегда сопровождается эмоциональным страданием и соматизацией проблем. Беспомощность может протекать в латентном, замаскированном виде, но может приобретать и относительную устойчивость и выраженность, т.е. становится своеобразным жизненным «кредо», личностной диспозицией, существенно влияя на жизнь человека и определяя его поведение и судьбу.

Мы рассматриваем личностную беспомощность как многокомпонентное личностное свойство, устойчивую тенденцию к переоценке расхождения личностных ресурсов и требований ситуации, субъективно оцениваемой как непреодолимая и неподконтрольная, проявления которой могут иметь специфические черты, обусловленные содержанием сложной жизненной ситуации.

Беспомощность как многокомпонентное образование феноменологически проявляется в шести компонентах: поведенческом, когнитивном, аффективном; компоненте защитного эмоционального отстранения (эскапизм), компоненте перенапряжения и компоненте растерянности. Поведенческий компонент выражается в затрудненной ориентировке в непредсказуемых и изменчивых сложных ситуациях. Когнитивный компонент выражается в неспособности осознать суть сложной ситуации и принимать адекватные решения для разрешения возникшей проблемы. Аффективный компонент проявляется в высокой тревожности (вплоть до растерянности) и пессимизме (вплоть до депрессивных проявлений).

Личностная беспомощность ярко проявляется в контексте эмоциональных или значимых отношений, она может временно разрушать или сильно затруднять социальное общение и межличностный контакт, поскольку люди сильно стыдятся своей беспомощности. По мнению И. Изарда, одним из распространенных способов избегания показа своей беспомощности и развития высокого порога беспомощности являются презрение к другим и замкнутость (И. Изард, 2002).

В условиях социальной изоляции быстро наступают деграционные изменения личности. Появившись, беспомощность еще больше подрывает здоровье и уменьшает продолжительность жизни. Б.Г. Ананьев, анализируя так называемый "парадокс завершения человеческой жизни", суть которого в том, что умирание" форм существования наступает нередко раньше, чем физическое одряхление от старости, приходит к выводу, что физиологическая и психическая беспомощность может возникать не только в случае физического старения, а в условиях одиночества, социальной изоляции, когда происходит ломка, сужение смысла жизни, что приводит к деградации личности (Б.Г. Ананьев, 1980). Г.А. Вайзер, анализируя самовосприятие пожилых людей, полагает, что старение неизбежно способствует развитию пессимизма, сосредоточивает внимание на ограниченности, смертности бытия человека, затрудняет решение проблемы поддержания смысла жизни, опрокидывает ее в прошлое (Г.А. Вайзер, 1998). Г. Кристал, В. Франкл и А. Кемпински отмечают, что устойчивая личностная беспомощность приводит к психической капитуляции, вплоть до внезапной смерти.

Но человек может и не быть беспомощным орудием старости и некоторого упадка сил, напротив, он может видеть смысл своей жизни в том, чтобы не капитулировать перед трудностями старения, обращаясь в бегство или пассивно ожидая неизбежного конца (В.Э. Чудновский, 1997). Когда пожилой человек сопротивляется условиям социальной изоляции, это способствует предупреждению беспомощности и продлению жизни в пожилом возрасте, что подтвердилось в исследовании Э. Лангер и Дж. Роден, которые работали с людьми пожилого возраста в частной лечебнице. На двух разных этажах они давали старикам две почти одинаковые инструкции, различающиеся лишь по степени, в которой старики могли что-либо изменить в окружающей их обстановке. Одна инструкция давала людям право выбора, и престарелым предлагалось самостоятельно выбирать меню, развлечения, хобби. Другая инструкция лишала их возможности выбора и влияния, хотя и реализовывала идею абсолютной заботы о стариках. Через полтора года исследователи установили, что группа с правом выбора оказалась более активной и счастливой, и в этой группе умерло меньше людей, чем в другой. Этот факт свидетельствовал о том, что возможность выбора и контроля ситуации может увеличивать продолжительность жизни, а беспомощность приводит к болезни и смерти. То есть, дефициты беспомощности появляются при

условиях, которые влияют на структуру переживания личности там, где есть связь между реальной ситуацией и возможности контролировать ее.

Данное исследование проводилось в геронтологическом центре «Екатеринодар». В исследовании принимали участие 60 человек - 49 женщин и 19 мужчин в возрасте от 70-ти до 90 лет.

Цель исследования заключалась в выявлении внешних и внутренних условий личностной беспомощности в пожилом возрасте.

Постоянное проживание в доме престарелых рассматривалось нами как один из важных предикторов личностной беспомощности. С этих позиций задачи исследования состояли в установлении взаимосвязи показателей беспомощности и личностных свойств. В основе исследования лежит предположение о том, что беспомощность в пожилом возрасте является фактором ограничения личностных возможностей.

Методики исследования: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюссона; опросник «Личностная беспомощность» (В.В. Шиповская); методика диагностики социально-коммуникативной компетентности - шкала оптимизма (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк).

Предполагалось, что показатели беспомощности и одиночества будут взаимосвязаны, также как низкие показатели по этим методикам будут иметь взаимосвязь с показателями шкалы оптимизма. Поэтому достаточно предсказуемыми оказались положительные взаимосвязи показателей шкал методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества и показателей беспомощности, как у мужчин, так и у женщин ( $p < 0,001$ ). Отмечена тенденция к связи параметра «Беспомощность» с возрастом в обеих выборках ( $r = 0,267$ ;  $p < 0,07$ ).

В результате исследования достоверно значимых различий средних показателей беспомощности, одиночества и оптимизма (по t-критерию Стьюдента) между выборками пожилых мужчин и женщин не выявлено, следовательно, выборки условно можно считать близкими.

Одной из задач исследования являлось рассмотрение личностных особенностей, препятствующих долголетию в пожилом возрасте, таких как пессимизм, недоверчивость, боязнь трудностей, отсутствие самостоятельности, скептицизм, психическая капитуляция (по шкале оптимизма).

Выявлено, что как в выборке мужчин, так и в выборке женщин выборке есть лица замкнутые, одинокие, с выраженным пессимистическим настроем, неумением и нежеланием общаться, не имеющие любимого дела. Обнаружилось, что пессимизм, разочарованность и капитуляция в большей степени свойственны мужчинам и связаны со слабеющими силами, неизбежностью физиологической беспомощности в старости, отсутствием хобби и привычных социальных ролей в интернате.

Однако большинство пожилых респондентов (более 60 %) склонны к оптимистическому настрою, обладают жизнелюбием, имеют веру в себя, в свои возможности, жизнерадостны и увлечены делом. У этих лиц отсутствуют высокие средние значения, характеризующие пессимизм, недоверчивость, боязнь трудностей, скептицизм, разочарованность.

Показатели по шкале оптимизма, одиночества и беспомощности могут являться одним из диагностических показателей адаптированности личности в старости.

Таким образом, активное приспособление к новым жизненным условиям, деятельный стиль жизни в период старости, даже в условиях дома престарелых, даёт возможность дальнейшего развития личности. Беспомощность, напротив, блокирует личность на поведенческом, когнитивном, аффективном уровнях, препятствует установлению межличностных контактов и поддержанию интереса к жизни, ограничивает личностные возможности пожилого человека.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологической адаптации пожилых людей к условиям интернатного типа, посредством преодоления пессимистических установок. Эти программы могут быть направлены на оценку актуального эмоционального состояния, коррекцию и преодолению пессимизма, одиночества, беспомощности и психической капитуляции в пожилом возрасте.

К СОДЕРЖАНИЮ

## **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Е.А.Шмелева, г.Шуя

## **ACMEOLOGICAL ASPECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY HIGHER SCHOOL TEACHER**

E.A.Shmeleva, Shuya

Актуальность исследования проблемы развития инновационной деятельности преподавателя высшей школы обусловлена социально-экономическими, социокультурными, психологическими и акмеологическими проблемами современной высшей школы. Обозначаемые сегодня приоритеты развития страны заключаются в инновационном развитии, обеспечить которое могут только инновационно-ориентированные кадры. В концепции исследовательской и инновационной деятельности в Российской Федерации инновационная деятельность рассматривается как приоритетная по отношению к преподавательской работе. Она признается важнейшей самостоятельной задачей высшей школы и необходимой составляющей качественного образовательного процесса. С учетом главной цели подготовки инновационной личности ее концептуальную основу мы обуславливаем стратегией продуктивной педагогической деятельности и основываемся на акмеологическом подходе Н.В. Кузьминой к ее структуре.

В условиях реализации компетентного подхода в профессиональном образовании встает проблема формирования инновационных компетенций как преподавателей, так и студентов. Вместе с тем теория формирования и развития готовности педагогических кадров к инновационно-ориентированной деятельности на сегодняшний день представлена не достаточно полно. Переход от традиционного к инновационному образованию показывает несоответствие требований инновационных процессов и сложившихся профессиональных педагогических компетенций преподавателей высшей школы. В ряду условий разрешения данного противоречия выделяют овладение преподавателями активными образовательными проектно-организованными технологиями, позволяющими достигать инновационные цели образования.

Инновационная компетентность сегодня оценивается в качестве принципиального явления в подготовке специалистов к профессиональной деятельности. Ж.Б.Шаймакова определяет инновационную компетентность через методолого-гносеологическую, технологическую, проектировочную, практическую компетенции, обосновывая ее в качестве системообразующего фактора развития конкурентоспособности преподавателя. Инновационная компетентность позволяет преподавателю стать более успешным в профессионально-педагогической деятельности, получить удовлетворенность своей деятельностью и ее результатами, успешно самореализоваться, реализовать свой личностно-профессиональный потенциал, стать готовым к участию в конкурентных отношениях, возникающих в условиях рынка образовательных услуг. Установлено, что инновационная компетентность позволяет на более высоком уровне формировать студентов как будущих конкурентоспособных специалистов, опосредованно получить признание, быть оцененным как специалист, обладающих оптимальным уровнем профессионализма, преподавательского мастерства и профессионального самосознания, индивидуальным стилем деятельности и высоким уровнем акмеологического развития.

Актуальность проблемы подготовки и развития инновационной личности, личности, способной генерировать, выдвигать инновационные идеи и реализовывать инновационные проекты, обосновывает возможный поиск теории, методологии и технологий акмеологического сопровождения подготовки педагогических кадров. Под акмеологическим сопровождением в подготовке учителя мы понимаем универсальный комплекс, включающий содержание, структуру (функциональные и структурные компоненты), коммуникативные технологии, организационно-методический компонент, повышающий эффективность формирования готовности к профессиональному развитию средствами реализации инновационных педагогических проектов. Акмеологическое сопровождение характеризуется целевым, системным характером обеспечения качества, позволяющим отслеживать динамику качества образовательных услуг, эффективность управления качеством, уровень удовлетворения образовательных потребностей, способствующий саморазвитию всех субъектов и системы в целом. Основной задачей акмеологического



сопровождения является создание акмесреды, в которой средствами акмеологических технологий реализуется потенциал и педагога, и студента.

Особенностью сегодняшнего времени является именно то, что высокий уровень продуктивности деятельности преподавателя высшей школы не может быть достигнут без актуализации инновационного потенциала. Главным в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, которая основывается на фундаментальных или прикладных научных исследованиях. Включение студентов в работу научных коллективов, внедрение результатов научных исследований в производственный процесс для получения конечного продукта определяет инновационный потенциал подготовки студентов. Ведущим компонентом в реализации инновационного потенциала преподавателя высшей школы выступает его инновационная активность, которая характеризуется степенью мотивации субъекта к инновационно-ориентированной деятельности, уровнем развития общих и специальных способностей, свободой выбора, мобилизацией интеллектуальных сил и волевых усилий, сформированностью проектировочных умений. В структуре профессионально-педагогической деятельности инновационная активность выражается через оптимальное соответствие собственно-педагогической, научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности, через практическую реализацию полученных совместной со студентами продуктов научно-образовательной деятельности. Поскольку главным объектом акмеологического анализа является развитие субъекта в процессе деятельности, то инновационные процессы справедливо рассматривать с точки зрения акмеологического анализа и синтеза, где именно инновационная активность преподавателя будет выступать акмеологическим критерием качества профессионального образования.

Акмеология как наука о наивысших достижениях в области профессионального мастерства, имея своим объектом профессиональную деятельность, рассматривает и изучает ее с точки зрения проблемы повышения ее продуктивности, выявления закономерностей и факторов совершенствования и достижения профессионального мастерства в различных областях профессиональной деятельности. Субъектом педагогического процесса, обеспечивающим качество образования в высшей школе, является преподаватель. Актуализация исследовательского компонента, когда предметом специального анализа становятся результаты собственной профессиональной деятельности, выраженные в достижении высокого уровня готовности студентов к решению учебных задач, характеризует высокопродуктивную акмеологическую деятельность преподавателя высшей школы.

В числе причин возникновения и разработки проблем в области конструирования и проектирования акмеологических технологий образования важно выделить потребность методологического обоснования проектирования и моделирования технологической цепочки способов взаимодействия участников образовательного процесса, гарантирующих образовательные результаты, состоящие в создании проектов авторских систем деятельности студентов. Проектирование является необходимым компонентом профессиональной деятельности и состоит из двух этапов: создание авторского проекта учебного процесса (планирование, прогнозирование, принятие решений, разработка и научное исследование) и реализация проекта. Готовность педагога к инновационной деятельности рассматривается как необходимое качество его личности, представляет собой совокупность конкретных знаний о методологии и теории педагогического исследования, соответствующих им умений, основанных на положительной мотивации, и позволяющих ему заниматься инновационной педагогической деятельностью с учетом результатов педагогической науки и своих исследований.

Проектирование, готовность, авторский проект учебного процесса, рефлексия собственной деятельности входят в категориальный аппарат акмеологии. Проект авторской системы деятельности, создаваемой в процессе овладения основами мастерства и профессионализма преподавателем и студентом, выступает тем продуктом, который будет реализован в непосредственном производственном процессе. Создание продукта в виде проекта авторской системы деятельности характеризует акмеологические технологии с точки зрения инновационной направленности. Авторская система деятельности - это взаимосвязанная система элементов и действий, подчиненная достижению искомых текущих и конечных результатов, формулируемых субъектом деятельности для себя, т.е. основанных на его субъективных представлениях о результате и средствах его достижения. В силу этого акмеологические технологии представляют собой системный метод обучения проектированию, созданию и частичной проверке продуктивных моделей авторских систем деятельности. Проект авторской системы деятельности студента - это

теоретическая и экспериментальная модель его будущей деятельности, которую он проектирует сам под руководством преподавателя на основе сравнительного наблюдения, анализа и оценки высоко-, средне- и малопродуктивных реальных систем деятельности преподавателей именно в той специальности и профессии, которую он осваивает в вузе.

Акмеологические технологии образования базируются на специфическом методе акмеологии как науки - сравнительном методе исследования разных уровней продуктивности профессиональной деятельности и выявлении существенных признаков высшего уровня. При помощи этого метода преподаватель организует самостоятельное наблюдение студентами разных моделей профессиональной деятельности, самостоятельный анализ ими этих моделей, самостоятельный поиск и явление причин того, что удалось или не удалось в деятельности различных специалистов, а, следовательно, стимулирует принятие решения о степени эффективности функционирования той или иной модели профессиональной деятельности. Л.Е.Паутова установила зависимость между акмеологической продуктивностью инновационной позиции преподавателей и уровнем подготовки студентов, доказав, что основополагающим элементом подготовки студентов к самостоятельному продуктивному вхождению в профессиональную сферу является профессионально-инновационная деятельность преподавателя, продуктивность его инновационной позиции в развитии творческой готовности студентов. В качестве средства продуктивной реализации образовательных программ в подготовке инновационных кадров И.А.Зимняя, М.Д.Лаптева рассматривают инновационное-компетентностное моделирование.

Основываясь на междисциплинарном и системном видении изучаемого объекта, прогнозировании качественного результата, выделении факторов продуктивности, стимулирующих развитие объекта, определении стратегий достижения качественного результата, на которые можно опираться в выборе технологий и способов решения педагогических задач, акмеологический подход позволяет оптимально реализовывать инновационный потенциал профессионального развития.

В инновационной деятельности системообразующим результатом является продукт. Инновационная деятельность направлена на трансформацию результатов интеллектуальной деятельности в продукты (товары, работы, услуги), и их последующую реализацию. К инновационной деятельности относятся выполнение научно-исследовательских, проектных, опытно-конструкторских и технологических работ, направленных на создание нового или усовершенствованного продукта, нового или усовершенствованного технологического процесса; трансформация знаний в объекты интеллектуальной собственности; деятельность по коммерциализации и передаче технологий; осуществление технологического обеспечения для выпуска инновационного продукта; проведение испытаний; производство нового или усовершенствованного продукта и/или применение новой или усовершенствованной технологии. Инновационный продукт - результат инновационной деятельности, реализованный в виде нового или усовершенствованного продукта или технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Предметом акмеологии являются законы создания продуктов в свойствах участников образовательного процесса средствами образовательных практик. Именно категория продуктивности деятельности синтезирует в себе инновационный потенциал акмеологии и позволяет экстраполировать теоретико-методологический аппарат акмеологии на инновационные процессы в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности.

Инновационная деятельность в высшей школе раскрывается как сложный, динамический, поэтапный процесс возникновения, закрепления и преобразования содержательных характеристик потребностно-мотивационной, когнитивной, личностной и эмоционально-волевой подструктур, обеспечивающих субъекту деятельности возможность проявлять социальную и профессиональную активность; определять вектор и содержание жизненной стратегии в соответствии с содержанием и требованиями социальной ситуации профессионального развития; соотносить реальный образ с эталоном и проектировать оптимальную модель деятельности; определять точки вершинных достижений на каждом этапе профессионального становления и интегрировать приобретенный опыт для достижения акме. Целостное представление о сущностном содержании инновационной деятельности преподавателей высшей школы, условиях и факторах его оптимизации может быть сформировано на основе разработки и реализации акмеологической концепции, включающей: теоретико-методологическое и эмпирическое обоснование научной проблемы; акмеологическую модель с ее основными компонентами;

алгоритм, технологии и механизмы инновационной деятельности; содержательные характеристики структурных компонентов акмеологической среды; акмеологические зависимости, закономерности, оценку продуктивности и пути оптимизации инновационной деятельности.

Инновационная деятельность в высшей школе может осуществляться продуктивно, если в соответствии с акмеологической концепцией будут созданы условия, обеспечивающие преподавателю возможность осознавать и принимать требования общества к деятельности и личности; адекватно оценивать и соотносить индивидуально-типологические особенности с требованиями профессии; принимать и выполнять на высоком уровне предписанные функции; компетентно решать профессиональные задачи; развивать инновационную компетентность; проявлять инновационную активность, направленную на проектирование деятельности, преобразование личности и средового пространства. Продуктивность инновационной деятельности в высшей школе может определяться посредством выделения акмеологических критериев в их взаимосвязи с действием внешне и внутренне обусловленных акмеологических механизмов; выступает основанием выявления акмеологических зависимостей и закономерностей; обеспечивает объективное видение максимальных достижений на различных этапах и представление о вершинных достижениях в процессе осуществления профессиональной деятельности. Оптимизация инновационной деятельности преподавателей высшей школы может обеспечиваться посредством выделения и создания необходимых условий и факторов; применения в системе повышения квалификации технологии проектного обучения; разработки и внедрения программ, направленных на инновационное развитие личности и деятельности.

К СОДЕРЖАНИЮ

### **КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ ВРАЧЕЙ-ПЕДАГОГОВ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ФОКУС-ГРУППЫ)**

Р.В. Шурупова, И.И. Косарев, г. Москва

### **CULTURE OF DIALOGUE OF DOCTORS-TEACHERS AS A SOCIAL PROBLEM (BY RESULTS OF FOCUS GROUP)**

R.V. Shurupova, I.I. Kosarev, Moscow

Слова Н. Гумилева «Мы все смешные актеры в театре Господа Бога» наводят на размышления, когда речь заходит о предназначении человека, его самореализации и ценности. Часто люди занимаются не своими делами, в силу чего вызывают недоумение и критику окружающих. Во всех сферах деятельности, включая медицину, можно найти примеры, освещающие это явление.

Общество настороженно относится к врачам. Средства массовой информации представляют их как людей, которые лишь извлекают выгоду, которые недостаточно компетентны и, мягко говоря, «спустя рукава» относятся к своим обязанностям.

На одном из занятий с доцентами – обучающимися по Программе повышения квалификации «Психолого-педагогические основы высшего медицинского и фармацевтического образования» Первого МГМУ имени И.М. Сеченова мы разрабатывали проект «Социальная роль врача». Были определены социальные роли врача со следующих точек зрения: «С точки зрения СМИ», «С точки зрения врачебного сообщества», «Идеальный врач», «Реальный врач».

В дискуссии отражены, по меткому определению Р. Мертона, «мысли интервьюируемого».

С точки зрения СМИ: низкоквалифицированные, низкооплачиваемые, малоуважаемые. Взятчики, наносят большой вред пациентам.

С точки зрения врачебного сообщества:

В большинстве квалифицированные люди, однако ввиду низкой оплаты, ведущей к большим перегрузкам, не занимаются повышением квалификации. Негативное отношение СМИ подрывает авторитет врача. Большой процент «случайных» людей в медицине (не желающие служить в армии, люди с низким уровнем технических и бизнес способностей).

Идеальный врач: высококвалифицированный. Повышающий свой профессиональный уровень. Сопереживающий, уделяющий достаточное внимание пациентам и родственникам. Повышенная заинтересованность в своём труде.

Реальный врач; средний уровень профессиональных знаний. В большинстве случаев вынужден совмещать несколько работ (за исключением элитных «небожителей»), склонен к получению, но не вымогательству «подарков».

В материалах стенограммы «Круглого стола», проведенного в Общественной палате Российской Федерации 22 декабря 2010 г. «Образ и имидж врача в гражданском обществе» публикуются сведения о проведенном социологическом опросе населения. На вопрос: «Каков секрет эффективности лечения и от чего он зависит?» Респонденты ответили следующим образом: более 60% - от личности лечащего врача (а это подавляющее большинство), 28% - от методов лечения и качества лекарственных средств, 12% - от уровня и статуса лечебного учреждения. Прежде всего, пациенты связывают неэффективность лечения с уровнем медицинской подготовки врача (67%), тем самым со стороны общества ставится вопрос о его качественной подготовке, 27% говорит о человеческих качествах врача, в основном об отсутствии человеколюбия. То есть, с одной стороны, люди хотят верить врачам, а с другой – подозревают их в некомпетентности, и этот разрыв усугубляется позицией СМИ.

Эти сведения ещё раз подтверждают то, что плохой врач- это не такая уж редкость в наше время.

Причины его появления самые различные. Это не только отсутствие у человека способностей, выбор профессии не по призванию, слабая подготовка в период обучения в вузе, но и неумение работать над собой, отсутствие желания совершенствоваться, низкая самокритичность. И, конечно, не обременённость духовными и нравственными ценностями. В истории науки и искусства существуют примеры, когда люди ясно осознавали собственное предназначение. Достаточно вспомнить такие имена, как Парацельс, который считал, что «врач должен расширять свои познания и власть в рамках чистой совести; если он следует этому только внешне, он будет псевдоврачом и невеждой».

К великим личностям относятся Л. да Винчи, И. Мюллер, С. Дали. Людей подобного рода причисляют к гениям, и вряд ли стоит их противопоставлять простым смертным. У всех перечисленных лиц легко заметить нечто общее, а именно неумную любознательность, трудолюбие, владение огромным арсеналом методов профессиональной деятельности. Такие примеры известны и отечественной науке: Д.И. Менделеев, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, В.Ф. Войно-Ясенецкий.

В ходе самостоятельной работы студенты разыскали интересные факты из научно-популярной литературы, биографий Р.Коха и Д.И.Менделеева. Последний уступил свою очерёдность при выдвижении кандидатур на Нобелевскую премию в пользу немецкого коллеги и по причине скорострительной смерти не удостоился этой награды. Следующий штрих к биографии Д.И. Менделеева. Когда ему в очередной раз принесли на подпись гранки статьи, то он попросил сократить в ней перечень его научных заслуг. Учёный иронически заметил, что в таком виде нескромно публиковать, поскольку количество его почётных званий, занимавшее более половины страницы, превышало перечень титулов царя.

Ещё приведём интересный факт. О важности психологической подготовки больного к операции, обязанности врача вселить надежду, устранить страхи и сомнения встречаем у величайшего хирурга В.Ф. Войно-Ясенецкого (епископ Лука).

Вся мудрость врачевания заключена в его словах: «Приступая к операции, надо иметь в виду не только брюшную полость, а всего больного человека, который, к сожалению, так часто у врачей именуется «случаем». Человек в смертельной тоске и страхе, сердце у него трепещет не только в прямом, но и в переносном смысле. Поэтому не только выполните весьма важную задачу подкрепить сердце камфарой или дигаленом, но позаботьтесь о том, чтобы избавить его от тяжелой психической травмы: вида операционного стола, разложенных инструментов, людей в белых халатах, масках и резиновых перчатках - усыпите его вне операционной. Позаботьтесь о согревании его во время операции, ибо это чрезвычайно важно».

Обсуждение подобных вопросов на семинарах и элективах можно отнести к инновациям. Для их рассмотрения необходима серьёзная подготовка преподавателей и студенческой аудитории.

Современные исследования показывают, что общение является важной социальной функцией.

Немаловажным являются взаимоотношения между пациентом и врачом,- такова точка зрения профессора С.А.Ефименко. Здесь можно выделить два основных подхода: ценностный (диалогический) и нормативный. В основе диалогического подхода лежит понимание и интерпретация смысла слов и действий. В истории социологии различные авторы по-разному подходили к данному вопросу.

Ф. Шлейермахер, основатель современной герменевтики, считает, что жизнь наполняется для нас смыслами тогда, когда мы способны к их практическому различению. В этой связи герменевтика не должна ограничиваться письменными текстами. Она может быть использована также для анализа межличностного общения, когда мы хотим проследить, как наш собеседник движется от одной мысли к другой, или прояснить взгляды, мнения и мотивы, которые побуждают его говорить так, а не иначе.

Наше исследование с использованием метода «фокус-группы» предполагало концентрированность на теме: «Культура профессионального общения группы врачей-педагогов».

С её учетом на первом этапе были конкретизированы основные правила проведения фокус-группы: 1) активного участия всех, 2) доверительности и искренности, 3) равноценности, где не существует статусных различий, 4) правило «здесь и теперь»: обсуждению подлежат только те события, явления, которые происходят непосредственно в ходе общения по теме, 5) конфиденциальности: информация не выносится за пределы группы без согласия респондентов, 6) конструктивной обратной связи: респонденты договариваются отметить, что было удачно, эффективно в действиях человека.

Каждый профессор, проходящий обучение по программе дополнительного профессионального образования «Преподаватель высшей школы» от модератора получил пакет, который включал в себя: Схему и таблицу. Информацию «Общение - важная социальная функция врача-педагога». Формулировку задания: Проанализируйте услышанные и прочитанные определения термина «Общение врача, педагога» и заполните таблицу «Профессионально важные качества врача - педагога, необходимые для профессионального общения».

С целью мотивации демонстрируются слайды с использованием мультимедийного устройства, одним из них –изречение М.Я. Мудрова:

« Зная взаимные друг на друга действия души и тела, долгом своим почитаю сказать, что есть и душевные лекарства, которые врачуют тело. Они почерпаются из науки мудрости, чаще из психологии. Сим искусством печального утетишь, сердитого умягчишь, нетерпеливого успокоишь, робкого сделаешь смелым, скрытного — откровенным, отчаянного — благонадежным. Сим искусством сообщается та твердость духа, которая побеждает телесные боли, тоску, метания».

Представим интерпретацию данных опроса. На вопрос: «Зачем необходимо общение врачу, педагогу?» даны следующие ответы:

Общение педагогу необходимо:

- Передача объёма знаний
- Чтобы организовать процесс взаимодействия со студентом
- Чтобы создать доверительные отношения со слушателями
- Развитие нравственных и эстетических представлений у студента о нормах поведения в обществе

- Формирование эмоциональной среды личности студента
  - Для осуществления контроля усвоения знаний, умений, навыков у студентов
  - Общение с педагогом способствует развитию речи, мышления, внимания самого студента
- Общение врачу необходимо:

- Для устранения «душевной боли»
- Для правильного сбора анамнеза, что помогает при постановке верного диагноза
- Для того, чтобы утешить, успокоить пациента, внушить ему уверенность
- Для того, чтобы правильно донести до собеседника нужную информацию, убедить в необходимости что-либо делать (например, соблюдать предписания, рекомендации, принимать препараты, пройти обследования и т.д.).

Ответы на вопрос: «Как Вы понимаете «Общение - важная социальная функция группы врачей -педагогов»? дал возможность понять ситуацию, размышления профессорско-преподавательского состава по данной проблеме.

В результате социологического исследования получены следующие результаты:

«Общение является важной социальной функцией, поскольку способствует коммуникации в обществе, передачи не только информации, но и собственного отношения к человеку, к конкретной ситуации».

«Коллегиальность принятия решений в сложных случаях, преемственность в передаче пациента от врача к врачу, к подготовке его к реабилитационному периоду».

«Общение- беседа, требующая высокого интеллектуального и культурного уровня».

«Функция общения позволяет выстроить мост понимания и доверия между слушателями и коммуникабельности» и др.

Таким образом, в дискуссии респонденты смоделировали реальные ситуации формирования культуры общения как социальной проблемы. Фокус-группа способствовала раскрытию индивидуальных мнений. Респонденты аргументировали свои мнения, а также отношения к теме других участников. Установлены основные категории культуры общения врача-педагога. Исследованы восприятие, отношение группы врачей-педагогов к изучаемой теме, методам достижения культуры общения с различными категориями людей.

Участники фокус-группы пришли к мнению, что общение группы врачей-педагогов является одной из социальных функций профессиональной подготовки для практического применения в медицине.

Полученные результаты дают возможность трактовать рассматриваемые ответы как типичные и воплощающие социальные отношения в медицине, характерные для современной ситуации в российском обществе.

Результаты фокус-группы валидны, они подтверждаются дальнейшим поведением участников дискуссии.

**РЕЗУЛЬТАТ** для группы врачей-педагогов -- участников практического занятия:

1. Практическое освоение приёмов общения со студентами, с пациентами, с родственниками пациентов, с коллегами, с руководством (ЛПУ, кафедры, деканатом и пр.)

2. Осознание важности социальной роли врача и педагога (коммуникативная культура, высокий интеллектуальный уровень и пр.)

3. Минимизация ошибок в подаче обратной связи подчинённым в процессе проведения миниигры: «Культура профессионального общения проректора медицинского вуза и заведующего отделением».

**РЕЗУЛЬТАТ** для кафедры теории и технологии обучения в высшей школе

1. Повышение управленческой компетентности врачей-преподавателей для выполнения поставленных задач.

2. Разработка миниигры с целью повышения профессионализма, нравственности и ответственности специалиста в обществе.

3. Общение врачей-педагогов продуцировало новую социальную информацию. Благодаря динамике культурной среды полученные результаты свидетельствуют о непрерывных процессах на «фокус группе» притока и оттока информации, взаимной детерминации участников и образовательной среды.

К СОДЕРЖАНИЮ

**Журнал «АКМЕОЛОГИЯ» №3/2011 г.**

ОТВЕТСТВЕННЫЕ ЗА ВЫПУСК О.В.Шаланкина  
А.В.Рожок

КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА А.В.Рожок

**ISSN 2072-7577**

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК  
Подписано к печати 27 сентября 2011 г.

Уч.-изд. лист. 100 Тираж 1000 экз.

**Индекс: 42119**