

С.А. Минюрова

ПСИХОЛОГИЯ САМОПОЗНАНИЯ

Учебник

2-е издание, стереотипное

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением вузов
Российской Федерации по психолого-педагогическому
образованию для обучающихся по направлению подготовки
050400 Психолого-педагогическое образование*

Москва
Издательство «ФЛИНТА»
2016

УДК 159.9232(075.8)

ББК 88.52я73

М62

Автор

д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой общей психологии
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический
университет» *С.А. Минюрова*

Рецензенты:

д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии образования
Института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет» *Н.Н. Васягина;*

д-р пед. наук, проф., директор Института педагогики
и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет» *С.А. Новоселов*

Минюрова С.А.

М62 Психология самопознания и саморазвития [Электронный ресурс]:
учебник / С.А. Минюрова. — 2-е изд., стер. — М. : ФЛИНТА, 2016.
— 480 с.

ISBN 978-5-9765-2231-2

Учебник посвящен рассмотрению актуальных психолого-педагогических проблем самопознания и саморазвития человека. В учебнике раскрыты основные понятия, механизмы, факторы, структура и психологическое содержание самопознания и саморазвития, проанализированы условия их становления, значение в жизни человека.

Для студентов высших педагогических учебных заведений.

УДК 159.923.2(075.8)

ББК 88.52я73

ISBN 978-5-9765-2231-2

© Минюрова С.А., 2016

© Издательство «ФЛИНТА», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	5
----------------	---

Часть 1. Теоретические основания самопознания и саморазвития

1. Проблема самопознания: традиции осмысления	7
1.1. Самопознание как ценность внутреннего опыта	8
1.2. Самопознание как непосредственное восприятие сознания	16
1.3. Самопознание в структуре самосознания	27
1.4. Самопознание и самопонимание	34
2. Проблема саморазвития: контексты анализа	39
2.1. Философские модели саморазвития человека	40
2.2. Саморазвитие человека как проявление «Я»	57
2.3. Саморазвитие как активность человека по преобразованию себя	67
2.4. Саморазвитие как становление субъекта жизнедеятельности	73
2.5. Саморазвитие как становление субъективной реальности	79
2.6. Саморазвитие как порождение разнообразных вариантов проявления человеком себя в меняющемся мире	86

Часть 2. Психолого-педагогические аспекты самопознания и саморазвития

1. Общая характеристика самопознания и саморазвития	95
2. Имплицированные теории личности и процесса жизнедеятельности	114
3. Ценностные основания самопознания и саморазвития	130
4. Направленность личности на самопознание, саморазвитие	149
5. Творчество как ценность развивающегося человека	166
6. Интеллектуальные возможности и личностный рост	196
7. Память как процесс формирования опыта «Я»	210
8. Межличностное взаимодействие и общение как условия саморазвития и самореализации человека	220

9. Психологическое время развивающейся личности	238
10. Саморегуляция личности, ее механизмы и способы осуществления	254
11. Индивидуальный стиль деятельности	271

Часть 3. Психолого-педагогическое сопровождение самопознания и саморазвития: возрастной аспект

1. Самопознание в детском возрасте	296
2. Самопознание и саморазвитие в школьном возрасте	331
3. Самопознание и саморазвитие в зрелом возрасте	397
Использованная литература	471
Библиография	472

Введение

Каждый человек выбирает свой жизненный путь, выстраивает отношения с другими людьми. Знания о том, что такое самопознание и саморазвитие, универсально актуальны во все времена. Обращение к собственному «Я» дарит человеку возможность познать, понять, почувствовать, реализовать самого себя в меняющемся мире.

Подготовка профессионалов для работы в сфере «человек — человек» предполагает специальное формирование компетенций, акцентирующих значимость познания и развития человеком самого себя. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования бакалавр по направлению «Психолого-педагогическое образование» должен решать профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности по повышению уровня психологической компетентности участников образовательного процесса. Магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование» должен быть подготовлен к решению задач формирования у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании. У него должна быть сформирована способность к саморазвитию и самосовершенствованию на основе рефлексии своей деятельности как одна из базовых общекультурных компетенций.

Бакалавр по направлению «Педагогическое образование» должен знать способы профессионального самопознания и саморазвития, владеть способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения. Магистр по направлению «Педагогическое образование» должен быть подготовлен к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Основной целью учебника является формирование представлений о психолого-педагогических аспектах проблемы самопознания и саморазвития.

Учебник состоит из трех частей. Первая часть «Теоретические основания проблемы самопознания и саморазвития» содержит обзор зарубежных и отечественных научных подходов к проблеме самопознания и саморазвития. В ней обсуждаются основные понятия, структура, психологические особенности самопознания и саморазвития человека.

Вторая часть «Психолого-педагогические аспекты становления самопознания и саморазвития» направлена на раскрытие внутренних психологических и внешних социально-педагогических условий, обеспечивающих понимание и развитие человеком себя в процессе жизнедеятельности.

В третьей части «Психолого-педагогическое сопровождение самопознания и саморазвития: возрастной аспект» раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения самопознания и саморазвития дошкольников, школьников и взрослых людей. В ней приводится описание методик психологической диагностики, психолого-педагогических технологий, упражнений, актуализирующих познание и развитие человеком себя.

В конце каждого тематического раздела сформулированы краткие выводы, предложены вопросы для обсуждения.

Учебник может быть использован для обеспечения образовательного процесса по курсу «Психология самопознания и саморазвития» в рамках вариативной части при реализации профессионально-образовательных профилей направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Часть 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

1. ПРОБЛЕМА САМОПОЗНАНИЯ: ТРАДИЦИИ ОСМЫСЛЕНИЯ

Интерес к самопознанию, постижению человеком своего «Я» возник в контексте осмысления проблемы отношений человека и мира, сознания и бытия. Исторические корни этой проблемы восходят к двум основным мировоззренческим традициям: восточной (дзен-буддизм, йога, суфизм и др.) и западной (западно-европейская философия).

Согласно *восточной традиции* человек, осознавая себя как часть мира, сливается с ним, растворяется в нем, отказываясь при этом от собственного «Я». Он стремится к единению с чем-то большим, чем является сам, стремится добровольно подчинить себя чему-то сверхличному, стать его органической частью, найти в нем свое пристанище. Познание сверхличного связано с познанием религиозных учений. Так, например, Доген утверждал: «изучая буддизм, человек изучает себя; изучая себя, человек забывает себя; забывая себя, человек получает просветление от всего, и это просветление разрывает цепи привязанности к телу и уму не только для себя, но и для всех существ».

Западная традиция связывает самопознание с усилением «Я». Согласно этой традиции, познание себя ведет к возрастанию автономности, самоопределения, самоактуализации, самореализации человека. Он стремится к самоутверждению и расширению своей представленности в мире, хочет стать автономным существом, само в себе растущим и само себя активно утверждающим, а не реагирующим пассивно, как физическое тело, на воздействия окружающего мира. Это выражается в стремлении человека укреплять и усиливать самоуправле-

ние, пользоваться свободой и организовывать мир вокруг себя из автономного центра, которым является он сам, его самость. Тенденция к возрастающей автономии проявляется в спонтанности, самоутверждении, стремлении к свободе, выбору, господству.

С позиции обеих традиций «Я» познает себя, как бы наблюдая за собой со стороны, выходя за собственные пределы. При этом Восток подчеркивает возможность безобъектного, «невовлеченного» сознания и необходимость снятия через самопознание самосознания. Запад настаивает на направленности сознания всегда на что-то, на опосредовании процессов осознания мышлением, на его переводимости и постоянном переходе в самосознание. Эти разные ориентации породили и разные техники работы человека с собой: медитацию, направленную на внутреннюю концентрацию, «просветление» (Восток), и рефлексивную, оформляемую в мышлении и посредством мышления (Запад). Восточная традиция до сих пор тяготеет к мистическим, трансцендентным представлениям о природе самопознания. В то время как западная традиция оформилась в различные научные теории.

В этой главе мы рассмотрим некоторые основные положения таких наиболее значительных восточных теорий личности, как дзен-буддизм, йога и суфизм, а также проанализируем становление представлений о самопознании, саморазвитии, самосовершенствовании в западной традиции.

1.1. Самопознание как ценность внутреннего опыта

Восточные теории в течение длительного времени искали средства и понятия, необходимые для исследования сверхличного, трансперсонального измерения человека. Дзен-буддизм, йога и суфизм подчеркивают бесполезность предпочтения внешних норм внутреннему развитию. Общим для этих теорий является внимательное изучение человеческого опыта. При этом каждая

из них по-своему трактует отношение индивидуальной самости к большему целому.

Буддизм

Слово «Будда» — это не имя, оно означает «знающий», обладающий определенным уровнем понимания, достигший полноты человеческого бытия. Центральное представление буддизма состоит в том, что каждый человек обладает природой Будды: потенцией превращаться в Будду, способностью развиваться в совершенное человеческое существо.

Дзен-буддизм основывается на учении Сиддхарты Гаутамы, Будды и указывает три основные характеристики существования: непостоянство, отсутствие самости и неудовлетворенность. Концепция непостоянства предполагает понимание того, что все непрерывно изменяется, не существует абсолютного авторитета и вечной Истины. Есть только уровень понимания, пригодный для определенного времени и места. Даже Будда подвержен изменению и может совершенствоваться. Будда и есть изменение.

Человек понимается как сочетание свойств — интеллекта, эмоций, тела, которые также все время изменяются и со временем гибнут. Поэтому в человеке отсутствует вечная Самость или бессмертная душа. Неудовлетворенность или страдание коренится в ограниченном сознании человека. Важно преодолеть чувство себялюбия и ограниченности, и таким образом достигнуть чувства относительной удовлетворенности собой и миром.

Буддизм выделяет Четыре Благородные Истины как основные характеристики человеческого существования. Первая Истина касается существования неудовлетворенности. Вторая Истина состоит в том, что неудовлетворенность — результат стремления или желания. Желание всегда порождает неустойчивое состояние ума, в котором настоящее никогда не удовлетворяет. Третья Истина гласит, что устранение желаний приводит к исчезновению страдания. По буддийскому учению можно научиться принимать мир таким, каков он есть, не чувствуя неудовлетворенности от его ограничений. Четвертая Ис-

тина утверждает, что существует путь устранения желаний и неудовлетворенности — Благородный Восьмеричный Путь, или Срединный Путь. Этот Путь состоит из правильной речи, правильного действия, правильной жизни, правильного усилия, правильной внимательности, правильного сосредоточения, правильной мысли, правильного понимания. Что является «правильным», должен решить сам человек, принимая на себя ответственность за свои действия и работу и становясь более зрелым. Постепенно он может достичь «просветления». Это динамичное состояние непосредственного переживания человеком опыта буддийского учения, которое предполагает интуитивное понимание (сатори) и видение собственной природы (каншо).

В буддизме созданы два основных варианта образа «идеального человека». Первый — образ Архата, человека, который полностью порвал с ограничениями привязанности к семье, собственности, удобствам, чтобы стать совершенно свободным от мира. Он победил свои страсти и стал аскетичен и равнодушен ко всему мирскому. Понятие Архата подчеркивает стремление к духовному совершенству и отказ от мира, без внимания к служению. Предполагается, что тот, кто хочет помочь другим, должен сначала работать над собой. Поэтому естественно начинать с познания и развития себя. Второй идеальный образ — образ Бодисаттвы, человека, который решил остаться в мире, глубоко сострадая всем остальным чувствующим существам. Бодисаттва — в буквальном понимании — «бытие просветленным». Его великая добродетель — сострадание, результат истинного чувствования страданий всех других как собственных. Это и есть просветление, в котором преодолевается не мир (человек остается в нем), а эгоистическое эго (человек максимально открыт к переживаниям других). Идеалы Архата и Бодисаттвы скорее дополняют друг друга, чем противоречат друг другу. Понятие Архата центрируется на самодисциплине и на работе над собой, а идеал Бодисаттвы подчеркивает служение другим. Оба варианта важны и необходимы для духовного развития.

Одно из главных условий совершенствования для дзен-буддизма — практика медитации. В ней выделяется практика концентрации (дза-дзен — сидячая медитация) и практика размышления над коаном (диалог между учеником и мастером дзен). Медитация важна для создания внутреннего мира и покоя, для сохранения сосредоточенности и равновесия. Тогда перед человеком открывается Путь духовного роста, который традиционно иллюстрируется в буддизме серией рисунков, описывающих поиск Быка — символа буддической природы. Процесс поиска Быка относится к внутреннему поиску и духовному развитию человека.

Буддизм различает малую и большую Самость. Малая самость — эго, сознание своего ума и тела. Она сосредоточена на ограниченности человека, на сознании его отдаленности от всего мира. Этот уровень сознания должен быть преодолен, чтобы развить реальное чувство единства с другими существами и природой. Большая самость — обширна как вселенная, объемлющая всех существ и все творения. Этот уровень понимания — существенный элемент в опыте просветления. отождествление с большой самостью не предполагает, что малая самость должна исчезнуть. Обучение приводит к преодолению меньшей самости, так что она не доминирует в человеке, просто преодолевается эго-ориентация.

Буддизм ориентирован на человеческие реальности. Его цель — устранение чувства неудовлетворенности и неадекватности, порождаемого ограниченным, эгоистическим сознанием. Буддизм стремится сделать людей более зрелыми, более ответственными и более полными человеческими существами.

Йога

Йога — санскритское слово, означающее «соединиться» или «объединиться». Йога — это особая школа философии, которая охватывает практически все религиозные и аскетические практики Индии, включая медитацию, дисциплину физического тела, священные песнопения. Цель йоги — единение индивиду-

альной самости с космическим духом, или самореализация, самопостижение. Йога объединяет в себе различные техники для достижения этой цели. В самом широком смысле слово «йога» охватывает все систематические дисциплины, созданные для осуществления самопостижения посредством успокоения ума и сосредоточении сознания на Высшей Самости.

Йога учит, что только Дух существует, что люди есть Самость и имеют ум и тело. Однако большинство людей полагают, что человек есть ум и тело и может иметь душу и Самость. Практика йоги направлена на то, чтобы избавиться от этой иллюзии путем достижения Самости. Самость с позиций йоги неизменна и не испытывает влияния физической или психической деятельности, однако деятельность ума окрашивает или искажает наше сознание Самости. Дух — это наиболее блаженное состояние сознания, которое не может наскучить. Самость причастна этим свойствам, хотя человек может не сознавать их, пока не достигнет самопостижения.

Как считает йога, большинство людей ищет счастья и стимуляции во внешней деятельности, даже не пытаясь искать свершения внутри. Индийская притча рассказывает о мускусном олене, железы которого начинают издавать благоухание во время брачного сезона. Олень пьянеет от собственного запаха и начинает метаться по лесу в поисках его источника, путается в кустах, может даже броситься со скалы. Он ищет источник запаха во вне и не находит поэтому его в самом себе.

Все йогические практики стремятся к одной цели — успокоить психические процессы, добиться мира в сознании. Когда ум и тело успокоены и дисциплинированы, становится возможным постижение Самости. Управление сознанием возможно посредством медитации, самоанализа и других дисциплин. Посредством фундаментального внутреннего изменения человек может стать свободным, может вырасти из влияний прошлого. Идеалом йога является не подавление или отрицание неприемлемых тенденций, а преобразование негативных действий и мыслей в позитивные. Один из эффективных путей обращения

с негативными эмоциями — спокойно и глубоко посмотреть на корни этих тенденций. Внутреннее сознание само проделает дальше работу трансформации. Кроме того, сами требования самодисциплины, правильных действий и йогической практики постепенно изменяют человека, его сознание, преобразуя его старые привычки, мысли и действия.

Детали духовного роста и развития различаются в различных направлениях йоги. Цель Карма йоги, или йоги действия, — научить человека действовать, не создавая негативных кармических отклонений. Дана йога, или йога знания, — это путь для тех, кто обладает ясным, хорошо развитым умом. Это путь различений, самоанализа, самодисциплины, воли. Движение к самопостижению идет не за счет обретения чего-то нового, а за счет отбрасывания иллюзий. Практика Бхакти йоги, или йоги почитания, ближе к традиционной религии. Она включает исполнение ритуалов, пение и богослужение. Это путь преобразования личности через развитие любви, радости, почитания и других положительных качеств. Цель Хатха йоги, или йоги тела, состоит в очищении и усилении тела, чтобы подготовить человека к более высоким формам медитации и высшим состояниям сознания. Раджа йога, или «королевская йога», выделяет развитие психического управления как центральную дисциплину. Этот путь систематизирован в восьми стадиях йоги: воздержание, ритуалы, позы, управление жизненной энергией, самоуглубление, концентрация, медитация, озарение.

Вместе с тем различные ветви йоги имеют некоторые общие фундаментальные принципы. Путь йоги — это процесс поворота сознания от деятельности внешнего мира к источнику сознания — Самости. Йога буквально означает единение с Самостью, озарение или самопостижение. Препятствие этому создает пять недугов или причин беспокойства и страдания: невежество, эгоизм, желание, отвращение и страх.

Современные исследователи отмечают, что большинство школ йоги переносят центр тяжести с внешних интересов на внутренний опыт. Мирской чувственный опыт рассматривается

преимущественно как отвлечение от внутренней Самости. Это отношение может доходить до отхода от жизненных проблем и своего рода пассивности. Хотя йога и включает дисциплину действия, большинство направлений подчеркивают ценность внутреннего опыта и покоя по отношению к внешней деятельности. Сегодня чаще всего йога практикуется как система упражнений для оздоровления. Такая практика может не затронуть личность в целом или даже усилить гордость и тщеславие. Однако если заниматься йогой последовательно и глубоко, то это направление действительно поможет развитию самодисциплины, достижению чувства внутреннего мира и будет способствовать самопостижению.

Суфизм

Суфизм — это собрание учений, которое позволяет двигаться к «великой цели» самопостижения. Эти учения направлены на превосходение обыденных ограничений личности и восприятия. Это не система теорий и предположений. Суфизм описывается как путь любви, почитания, знания. В своих многочисленных проявлениях он преодолевает интеллектуальные и эмоциональные препятствия, создавая возможность духовного роста. Суфийское учение не систематизировано. Много в суфизме не может быть передано словами, а существует через ритуалы, упражнения, особые знания, специальные храмы, танцы и движения, молитвы и т.п. Ибн Эль-Араби (1165—1240), суфийский философ из Испании, так отличает суфийское «Знание Реальности» от обыденной реальности:

«Есть три формы знания. Первая — интеллектуальное знание, фактически — лишь сведения и собрания фактов, и использование их для построения интеллектуальных понятий. Это интеллектуализм.

Вторая — знание состояний, включающих как эмоции и чувства, так и особые состояния бытия, в которых человек полагает, что он постиг нечто высшее, но не может сам в себе найти к нему доступ. Это эмоционализм.

Третья — реальное знание, называемое Знанием Реальности. В этой форме человек может воспринимать истинное, правильное за пределами ограничений мысли и чувства. Схоластики и ученые концентрируются на первой форме знания. Люди эмоций привлекаемы второй. Иные пытаются пользоваться ими в сочетании, или поочередно. Но истины достигают те, кто знает, как связаться с реальностью, лежащей за пределами этих форм знания».

Суфизм более известен в Среднем Востоке, в странах, где распространен ислам. В суфизме акцент делается не на богатстве традиций, а на том, что полезно в прошлом и может иметь непосредственную ценность для настоящего. В суфизме выделяются следующие стадии на пути развития человека: первоначальное пробуждение; терпение и благоговение; страх и надежда; отказ от себя и бедность; вера в Бога; любовь, стремление, близость, удовлетворенность; намерение, искренность и правдивость; размышление и самопознание; память о смерти. Препятствие росту создают: невнимательность (небрежность, забывчивость), неспособность и нафы (импульсы, порывы к удовлетворению желаний, которые мешают актуализировать целостность).

В суфизме есть два вида понимания Самости. Первый предполагает, что самость — это собрание социально определенных, изменчивых ролей — самость в обществе. Второй — видение истинной самости, сердцевины своего существа, отдельной от Бога, но живущей в Боге. Суфийское учение — один из способов переместить самоопределение с первой точки зрения на вторую. Все более и более понимая себя как внутреннюю самость, человек не отрицает свою внешнюю личность и не отказывается от нее. Происходит полное принятие себя таким, каким человек является, но в другой перспективе. Внешние атрибуты личности занимают естественное место в целостности личности. В таком преобразовании обязательно должен помогать Учитель, фигура которого важна для суфизма.

Во время суфийского обучения у учеников часто возникает чувство, что человеку предлагают отказаться от части себя, измениться. В действительности же ученику предлагается увидеть часть своей личности, оказавшуюся препятствием на определенной стадии обучения. Ученик побуждается увидеть препятствие и переориентировать свои реакции. Если он видит, что лучше всего избавиться от определенного рода поведения, он может так и сделать; если он полагает, что проблема может быть решена при сохранении, но ограничении этого рода поведения, это также может быть достаточным.

Суфизм трудно оценивать, так как он принимает весьма различные формы, приспособляя свое учение к различным культурным обстоятельствам. В контексте нашего изложения суфизм интересен как теория личности и способ понимания себя, а не как религиозное учение. Суфизм утверждает, что чем более человек способен вылушивать истину из несуществующего и ложного, тем ближе он к способности видеть общую картину человечества, в котором отдельная личность составляет лишь частицу.

Таким образом, восточная традиция акцентирует ценность созерцания, переживания, обретения внутреннего опыта. Познание себя способствует развитию самодисциплины, подводит человека к постижению необходимости самоизменений.

1.2. Самопознание как непосредственное восприятие сознания

Научная разработка проблемы самопознания, восходящая корнями к западной традиции, зарождалась в трудах древнегреческих мыслителей. Призыв Сократа (469—399 до н.э.) «Познай самого себя» утвердился как философский принцип со времен античности. Гераклит (544—483 до н.э.) указывал, что «познавать самих себя и мыслить» свойственно всем людям. Платон (428—348 до н.э.) отмечал, что деятельность души — не пассивное восприятие, а собственная внутренняя работа, носящая

характер беседы с самой собой. Размышляя, душа «ничего иного не делает, как разговаривает, спрашивая сама себя, отвечая, утверждая и отрицая».

Долгое время ученые рассматривали самопознание человека в более широком контексте проблем *инстанции «Я», сознания и самосознания*.

Установка на познание сознанием самого себя была задана в философии Нового времени французским философом Р. Декартом (1596—1650) в его «*cogito ergo Sum*»: «Если я осознаю, что любые мои действия, в том числе сомнение и отрицание, есть проявление мышления (и, следовательно, оно неустранимо, неотрицаемо), то я как субъект мышления осознаю себя существующим». Декарт отмечал, что внимание человека направлено на то, чтобы понять «что я такое». Декарт ввел представление о непосредственной достоверности самопознания и самосознания. То, что мы сейчас называем сознанием, вообще психикой, Декарт определял следующими словами: это «все то, что происходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собою». Так был сформулирован *принцип непосредственности психического*, согласно которому сознание человека «направляется» на самое себя. Единственно верным методом познания при этом считалась *интроспекция* — непосредственное восприятие феноменов и законов собственного сознания. Такое замыкание сознания в самом себе отражало полный отрыв психического от объективного бытия и самого человека.

С позиций принципа непосредственности ученые стремились ответить на вопросы о том, *каким образом и что* именно познает человек в себе самом, размышляя о природе *сознания и самосознания*.

Английский философ Дж. Локк (1632—1704) отождествлял психическое с сознанием, сознание — с самосознанием, которое понимал как наблюдение внутреннего опыта. Немецкий философ Г.В. Лейбниц (1646—1716) трактовал самопознание как осознание сознанием собственных содержаний. Лейбниц

утверждал, что источником познания этих содержаний может быть только разум. Как критерий истины он рассматривал ясность, отчетливость и непротиворечивость знания.

Английский философ Дж. Беркли (1685—1753) считал единственной реальностью собрание впечатлений и нечто познающее или воспринимающее их, называемое «ум, дух, душа», или «Я». Он полагал, что человек непосредственно воспринимает только свои «идеи». Эти идеи пассивны, они усваиваются бестелесной субстанцией, душой, которая активна и обладает способностями воспринимать идеи (разум) и вызывать их или воздействовать на них (воля). Беркли признавал множественность духовных субстанций, а также существование «бесконечного духа», Бога. Он отмечал, что идеи потенциально существуют в божественном уме, но актуальное существование получают в человеческом разуме. Отрицая мировоззренческое значение науки, Беркли считал задачей ученого научиться понимать язык творца, а не притязать на объяснение всего только одними телесными причинами.

Английский философ Д. Юм (1711—1776) выступал против признания существования души как субстанции — носителя сознания. Он считал, что опыт — лишь поток впечатлений, причины которых неизвестны и непостижимы. «Я» распадается на отдельные ощущения, и остается только как их связка или «сноп» разнообразных восприятий, которые следуют одно за другим со скоростью, превосходящей всякое представление. Дух подобен сцене, на которой разнообразные представления сменяются, исчезают и перемешиваются друг с другом в различных положениях. Юм не отличал «Я» от общей совокупности или суммы элементов данного момента сознания и приравнивал «Я» именно к этой сумме. Вопрос о том, существует ли объективный мир, он считал неразрешимым. Юм полагал, что источником практической уверенности является не теоретическое знание, а вера.

Основоположник немецкого идеализма И. Кант (1724—1804) различал два вида «Я»: эмпирическое и чистое, или сознание вообще, носящее надындивидуальный характер, основ-

ная функция которого — объединение многообразного, данного в ощущениях, посредством чистых категорий рассудка. Кант переинтерпретировал соотношения осознания внешнего мира и самосознания. Он отмечал, что сознание человеком собственно наличного бытия есть одновременно непосредственное осознание бытия других вещей, находящихся вне его самого. При этом самосознание может схватываться как в логической (через сопоставление представлений), так и в трансцендентальной (через установление связи представления с познавательной способностью) рефлексиях.

У представителя немецкого классического идеализма И.Г. Фихте (1762—1814) чистое «Я» превращается в абсолютное «Я», воплощающее чистую деятельность. Согласно его точке зрения не сознание реализуется «в» и «через» самосознание, а «Я» полагает само себя, свое собственное бытие, именно «Я» полагает «не-Я». Сознание не дано, а задано, порождает себя.

Другой представитель немецкой классической философии Г. Гегель (1770—1831) переинтерпретировал проблему соотношения сознания и самосознания как процессуальность саморазвертывания духа в его рефлексии о самом себе. Он впервые рассмотрел духовный мир в виде процесса, в непрерывном движении, изменении, преобразовании, развитии, саморазвитии. Под субъектом он понимал деятельное начало, внутренний процесс «самостояния», выделял процесс самопознания. Согласно Гегелю «Я» обозначает индивида, однако оно имеет не единичное, не частное значение, относящееся к одному единственному «Я», а представляет собой всеобщую формулу, выражающую структуру сущих, являющихся личностями, субъектами. В эту общую формулу подставляются частные значения. Каждый конкретный, единичный индивид — частное значение формулы общего «Я». Отдельное «Я» («Я» данного субъекта) может быть определено через свои отношения с другими «Я». По Гегелю, «Я» — дух, всякая деятельность духа есть поэтому только постижение им самого себя, и цель всякой истинной науки состоит только в том, что дух во всем, что есть на небе и на

земле, познает самого себя. По Гегелю, человек не может разумно действовать без хотя бы минимального знания самого себя.

Таким образом, научное изучение самопознания восходит к идеалистической философской традиции, согласно которой познание человеком себя — это познание состояний собственного сознания.

Естественнонаучный подход к проблеме самопознания

Первые шаги зарождающейся в конце XIX в. психологической науки были связаны с развитием естественнонаучного мышления. Научная психология стремилась разоблачить теории психики, которые считали «Я» источником всех человеческих действий, приравнивали его к «душе», или нематериальной «внутренней субстанции». Мысль исследователей естественнонаучного направления была направлена на поиск материальных процессов, которые могли бы объяснить природу «Я».

Большинство психологов XIX в. видели в «Я» чувственный образ, формирующийся на основе самоощущений и закрепленных памятью ассоциаций. Эти представления базировались на идеях ассоциативной психологии, которая стремилась вывести все законы душевной жизни из механических по своей сути связей (ассоциаций) далее неделимых элементов (ощущений и представлений). Английский исследователь Дж.Ст. Милль (1806—1873) связывал появление «Я» с памятью о совершенном действии. Немецкий психолог, основатель экспериментальной психологии В. Вундт (1832—1920), развивая свою теорию «физиологической психологии», понимает «Я» как чувство связи всех индивидуальных психических переживаний, придавая особое значение в его генезисе кинестетическим ощущениям. Данная тенденция была ориентирована на эксперимент и способствовала развитию ряда важных исследований (например, того, как человек осознает схему собственного тела).

Особенно ценными в этом плане были работы российского физиолога И.М. Сеченова (1829—1905). Он считал, что в осно-

ве всех актов познания человеком себя лежит рефлекторная деятельность мозга, которая дает возможность создавать многообразные связи между отдельными ощущениями, идущими от наших органов чувств. Синтез ощущений, аккумулированных во внутренних органах чувств и органах чувств, находящихся на поверхности тела, является, с этих позиций, исходным моментом в формировании представлений человека о себе, своем теле. В связи с усложнением отношений человека с миром окружающих его людей и усложнением форм общения с ними постепенно происходит выделение духовного «Я». При этом идет восприятие человеком в себе своих представлений, чувств, мыслей, волевых процессов, их мотивов. Человек начинает умственно отделять себя не только от процессов чувственного восприятия внешнего мира, но и от своих помыслов, хотений, действий. Возникает самоанализ, самооценка, одним словом, сознание себя деятелем, человеком воспринимающим и думающим.

Таким образом, представители естественнонаучного направления в психологии выделили в проблеме «Я» качественно новую предметную сферу: изучение физиологических оснований процесса самопознания.

Социально-психологический подход к проблеме самопознания

Первым шагом к пониманию *социальной* природы самопознания было признание исследователями того, что наряду с биологическим, телесным «Я», к осознанию которого человек приходит «изнутри» благодаря развитию органического самочувствия, «образ Я» включает социальные компоненты. Их источником является взаимодействие с другими людьми.

Наиболее известным вариантом этой модели является теория одного из основателей философии прагматизма и функционализма как направления психологии американского ученого У. Джеймса (1842—1910). Джеймс разграничивал «познающее Я», «поток сознающей мысли», которое он обозначал английским словом «I» (буквально — «я», местоимение первого лица

единственного числа), и «эмпирическое Я», обозначаемое словом «*me*» (буквально — «меня», которое не имеет в русском языке адекватной грамматической формы для передачи его существительным). «*Me*» — это «общий итог всего, что человек может назвать своим, включая не только его собственное тело и психические силы, но и все принадлежащее ему — одежду, дом, семью, предков и друзей, репутацию, творческие достижения, земельную собственность и даже яхту и текущий счет». «Эмпирическое Я» Джеймс в свою очередь подразделял на три компонента: «материальное Я» — тело, одежда, собственность; «социальное Я» — то, чем признают данного человека окружающие (каждый человек имеет столько разных «социальных Я», сколько существует отдельных групп или кружков, о мнении которых он заботится); «духовное Я» — совокупность психических способностей и склонностей.

Социальное «Я», с позиций Джеймса, множественно и зависит от количества групп, мнение которых для человека имеет значение. Джеймс отмечал, что развитие знания о себе всегда зависимо от познания психологических особенностей другого. При рассмотрении структуры «Я» Джеймс подчеркивал активность «Я», которую ученый склонен считать чисто внутренней: «Самый центр, самое ядро нашего «Я» — это чувство активности, обнаруживающееся в некоторых наших внутренних душевных состояниях». В качестве ограничений теории Джеймса исследователи отмечают то, что социальные и индивидуально-природные компоненты «Я» остаются в его схеме рядоположными. Между тем осознание индивидуально-природных качеств также имеет свои социальные предпосылки.

В начале XX в. социолог Ч.Х. Кули (1864—1929) сформулировал теорию «зеркального Я». Основанием для этого метафорического термина стала идея о том, что «образ Я» человека формируется в результате усвоения установок (мнений, оценок) других членов первичных групп (семья, сверстники и т.д.) по отношению к данному человеку. Согласно этой теории представление человека о самом себе, «идея Я» включает три ком-

понента: представление о том, каким я кажусь другому лицу, представление о том, как этот другой меня оценивает, и связанную с этим самооценку, чувство гордости или унижения. «Идея Я» формируется уже в раннем возрасте в ходе *взаимодействия* индивида с другими людьми. Так, например, родители играют роль зеркала, в которое смотрится и познает себя ребенок. От них он узнает первые сознательные сведения не только о внешнем мире, но и о самом себе (имя, пол, родственные отношения, национальность, гражданство, способности и т.д.).

Поскольку теория «зеркального Я» в ее первоначальном варианте акцентировала внимание на зависимости формирования «образа Я» от мнения «значимого другого», человеческое «Я» выглядит в ней пассивным: оно только отражает и суммирует чужие мнения на свой счет, а взаимодействие людей в процессе их совместной деятельности сводится к обмену мнениями.

Значительный шаг вперед в переосмыслении природы самопознания был сделан известным французским психологом П. Жане (1859—1947). Исходный принцип концепции Жане заключается в признании того факта, что психика человека обусловлена процессом социального взаимодействия. Люди объединяются при осуществлении определенной общественно полезной цели, сотрудничают друг с другом. В коллективной деятельности и общении человек интериоризирует установки, позиции других людей в отношении к внешнему миру и к себе. Интериоризированные способы социального поведения других становятся способами поведения и данного человека. Таким образом, любая форма отношения к себе по своему происхождению в сущности тот же самый процесс, что и отношение к другим людям.

Идеи социальной детерминации самопознания были развиты в социально-психологической концепции американского ученого Дж.Г. Мида (1863—1931), родоначальника *интеракционистской* ориентации в социальной психологии. Формирование человеческого «Я» в процессе реального взаимодействия индивида с другими людьми он рассматривал в рамках определенных

социальных групп и в зависимости от выполняемых личностью ролей. В противоположность тем, кто считал, что «образ Я» дан индивиду непосредственно или формируется путем обобщения самоощущений, Мид утверждал, что самосознание — это процесс, в основе которого лежит практическое взаимодействие индивида с другими людьми. Чтобы успешно взаимодействовать с другими людьми, необходимо предвидеть реакцию партнера на то или иное твое действие. Рефлексия на себя есть, по сути дела, не что иное, как способность поставить себя на место другого, усвоить отношение других к себе. В концепции Мида «Я» предстает как производное от группового «Мы», которое оно косвенно включает, причем содержание «Я» обусловлено уже не мнениями других людей, а реальными взаимоотношениями с ними, их совместной деятельностью. Кроме индивидуальных «значимых других» появляется обобщенный, «генерализованный другой», которым может быть не только семья или игровая группа, но и общество в целом. «Индивидуальное Я», подчеркивал Мид, «включает» отдельные социальные компоненты, но все оно в целом «есть по самой сути своей социальная структура, вырастающая из социального опыта».

Таким образом, социально-психологический подход, с одной стороны, позволил объяснить социальные истоки формирования представлений человека о себе, с другой стороны, расширил спектр анализа познаваемых человеком в себе характеристик «Я».

Личностный подход к проблеме самопознания

Многочисленные теории личности, сформулированные психологами в XX в., позволили выявить *новые области внутреннего мира*, на которые может быть направлено познание человеком себя.

Концепция родоначальника психоанализа австрийского ученого З. Фрейда (1856—1939) акцентировала внимание на изучении того, может ли человек познать собственное бессознательное. Работы швейцарского психолога К.Г. Юнга (1875—1961),

который наряду с представлением о существовании индивидуального бессознательного ввел конструкт «коллективное бессознательное», открыли существование во внутреннем мире человека архетипов, врожденных идей или воспоминаний, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом. Распознавание в самом себе этих «первичных моделей» стало новой областью познания человеком себя.

Американский психолог К.Р. Роджерс (1902—1987), автор феноменологической теории личности, ввел представление о «Я-концепции», которая отражает те характеристики человека, которые он воспринимает как часть себя. Причем не только реальные, но и идеальные характеристики, которые человек больше всего ценит, к которым стремится. Развитие идеи «Я-концепции» нашло отражение в многочисленных работах ученых. Так, американский психолог М. Розенберг расширил диапазон составляющих «Я-концепции», выделяя: «настоящее Я» (каким индивид видит себя в действительности в данный момент); «динамическое Я» (каким индивид поставил себе целью стать); «фантастическое Я» (каким следует быть, исходя из усвоенных индивидом моральных норм и образцов); «будущее» или «возможное Я» (тип лица, каким, как кажется индивиду, он может стать; это не обязательно положительный образ: человек может в мечтах видеть себя героем и в то же время чувствовать, что превращается в обывателя); «идеализированное Я» (каким приятно видеть себя; этот образ может включать компоненты и «настоящего», и «идеального», и «будущего Я»); наконец, целый ряд «изображаемых Я» образов и масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные или болезненные черты, слабости своего «реального Я». Все эти образы характеризуют внутренний мир человека и связаны с его жизненным опытом и реальным взаимодействием с другими людьми.

Теории личности, раскрывая отдельные аспекты проблемы самопонимания, позволили выделить в ней новые грани анали-

за. Изучая внутренний мир человека, исследователи дифференцировали различные *процессы*, которые так или иначе связаны с познанием человеком себя. Если раньше самопознание рассматривалось в контексте процессов сознания и самопознания, то постепенно открывается возможность изучения самопознания в контексте таких процессов, как управление собственным поведением, понимание, интерпретация, прогнозирование собственной жизни.

С позиций диспозициональной теории личности американского психолога Г.У. Олпорта (1897—1967) человек может познать в самом себе разнообразные черты — предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Познание собственных черт позволит человеку руководить своим поведением.

Большое значение тому, как человек осознает и интерпретирует свой жизненный опыт, придавал американский психолог Дж. Келли (1905—1966). Он рассматривал человека как исследователя, который использует сложные методы для сбора и оценки данных об окружающем мире и самом себе. Назвав свой подход теорией личностных конструктов, Келли концентрирует внимание на психических процессах, которые позволяют человеку организовать и понять события, происходящие в своей жизни. При этом под термином «конструкт» он понимал идею или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить и предсказать свой опыт.

Автор гуманистической психологии американский психолог А.Х. Маслоу (1908—1970), подчеркивая уникальность человека, обратил внимание на изучение самоактуализации — процесса, который включает здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, жить осмысленно и совершенно.

Таким образом, сложившиеся в XX в. зарубежные теории личности позволили выявить новые области внутреннего мира, на которые может быть направлено познание человеком себя, а

также обозначили тенденцию дифференциации процессов внутреннего мира, связанных с самопознанием.

1.3. Самопознание в структуре самосознания

В отечественной психологии XX в. утвердилась традиция рассмотрения самопознания в структуре самосознания человека.

Исследователи сходятся во мнении, что самосознание представляет собой очень сложное психическое образование, состоящее из целого ряда структурных единиц. Хотя существуют разные точки зрения ученых относительно компонентов, входящих в структуру самосознания, самопознание всегда в ней представлено. Так, Ю.Б. Гиппенрейтер выделяет в структуре самосознания два компонента: образ себя и отношение к себе. Из них выводятся главные функции самосознания: познание себя, усовершенствования себя, поиск смысла жизни. В.С. Мерлин включает в структуру самосознания четыре компонента: сознание своей тождественности, сознание собственного «Я», осознание своих психических свойств и систему социально-нравственных самооценок. Л.Д. Олейник говорит о шести «моментах» структуры самосознания: самочувствие, самопознание, самооценка, самокритичность, самоконтроль и саморегуляция. С.Л. Рубинштейн считает, что «развитие самосознания проходит через ряд ступеней — от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой».

Наиболее развернуто раскрыто представление о самопознании в структуре самосознания в работах И.И. Чесноковой. Самосознание определяется как особо сложный процесс опосредствованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных ситуативных образов через интеграцию подобных многочисленных образов в целостное образование — в понятие своего собственного «Я» как субъекта,

отличного от других субъектов. Самосознание рассматривается в единстве трех компонентов: самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и саморегулирования поведения личности. Многоступенчатый и сложный процесс самопознания необходимо сопряжен с разнообразными переживаниями, которые в дальнейшем обобщаются в эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Обобщенные результаты познания себя и эмоционально-ценностного отношения к себе закрепляются в соответствующую самооценку, которая включается в регуляцию поведения личности как один из определяющих моментов.

Рассмотрим подробнее представление о самопознании. Самопознание определяется как процесс, посредством которого человек получает знание о себе. Важно понять, как развивается это знание, как из отдельных единичных ситуативных образов оно формируется в понятие, отражающее сущность человека, в которой и выражается степень его общественной ценности. Сопоставление знания о себе с социальными требованиями и нормами дает человеку возможность определить свое место в системе общественных отношений. В этом проявляется принцип опосредствованного познания человеком самого себя: в процессе взаимодействия с внешним миром человек, выступая активно действующим лицом, познает мир, а вместе с тем и себя.

Самопознание, как и всякая другая форма познания, не приводит к конечному, абсолютно завершенному знанию. Любой объект познания, а человек особенно, является неисчерпаемым. Поэтому всякое знание о себе является единством противоположностей — относительного и абсолютного. Относительность знаний о себе обусловлена постоянными изменениями во времени реальных условий жизнедеятельности и самого человека.

Самопознание как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и т.д. Основным условием, определяющим непрерывность изменения знания о себе, является динамизм самой реальной действительности и взаимодействий с другими людьми. В связи с необходимостью адекватной

адаптации человека в окружающих его социальных условиях он должен все время обращаться к своему «Я», совершенствовать знания о себе прежде всего с целью более дифференцированного регулирования поведения. Тот факт, что познание человеком себя на протяжении его жизни является постоянно совершенствующимся процессом, подчеркивает, с одной стороны, огромные психологические ресурсы человека как личности, а с другой — неисчерпаемые возможности самого процесса самопознания как его содержательной, так и функциональной стороны. Причем в разные периоды развития человека психологическая насыщенность самопознания может быть различной: иногда многие годы дают небольшой эффект самопознания и, напротив, в «уплотненные» временные промежутки при соответствующих условиях человек поднимается на высокий уровень самопознания.

Самопознание — сложный, многоуровневый процесс, индивидуализированно развернутый во времени. Очень условно и в самой общей форме его можно разделить на два основных уровня. Сначала самопознание осуществляется через различные формы соотнесения самого себя с другими людьми, т.е. при таком познании себя человек преимущественно опирается на внешние моменты, включая себя в сравнительный контекст с другими. Основными внутренними приемами такого самопознания являются *самовосприятие* и *самонаблюдение*. Однако на стадии более или менее зрелого самопознания включается и самоанализ.

На первом уровне самопознания складываются единичные образы самого себя и своего поведения, как бы привязанные к конкретной ситуации. Эти образы богаты непосредственным, чувственным содержанием. На данном уровне формируются некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я», но еще нет целостного, истинного понимания себя, как правило, уже связанного с понятием о своей сущности. Рассматриваемый уровень самопознания выступает в качестве основного и единственного на ранних онтогенетических ступенях развития человека приблизительно до подросткового возраста.

та, когда в развитии самопознания наступает важнейший сдвиг, связанный с появлением более сложного уровня самопознания. В дальнейшем на протяжении всей жизни человека первоначальный уровень продолжает существовать наряду с поздним, и в реальном процессе самопознания их действия теснейшим образом переплетены и взаимосвязаны, актуализация одного уровня сменяется актуализацией другого.

Для второго уровня самопознания специфично то, что отнесение знаний о себе происходит не в рамках «Я и другой человек», а в рамках «Я и Я», когда человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени сформированными, полученными в разное время, в разных ситуациях. Ведущими внутренними приемами данного уровня самопознания являются *самоанализ* и *самоосмысливание*, которые, однако, опираются на самовосприятие и самонаблюдение. Анализируя свое поведение, человек пытается соотнести его с той мотивацией, которую оно реализует и которая его детерминирует. Выделенные мотивы оцениваются человеком с точки зрения понимания требований общества к нему и собственных требований к себе. В результате соотнесения форм поведения с определенной мотивацией, анализа их и оценки происходит также и осознание себя как субъекта, которому принадлежат выделенные и проанализированные свойства и осознание себя как некоего образования определенной целостности, единства внешнего и внутреннего бытия.

Так постепенно возникает обобщенный образ своего «Я», который как бы сплавляется из многих единичных конкретных образов «Я» в ходе самовосприятия, самонаблюдения и самоанализа. Обобщенный образ своего «Я», возникший из отдельных единичных, ситуативных образов, содержит общие, характерные черты и представления о своей сущности, общественной ценности. В нем отдельные восприятия сливаются воедино, выделяется нечто устойчивое, обобщенное, неизменное во всех восприятиях. Этот обобщенный образ выражается в соответствующем понятии о себе. Сформировавшееся на втором уровне самопознания понятие о себе не есть нечто раз и навсегда дан-

ное, застывшее, ему присуще постоянное внутреннее движение. Его зрелость, адекватность проверяется и корректируется практикой. Понятие о себе, о своей истинной сущности и ценности существует у человека и в виде статично-констатирующего феномена; оно в значительной степени влияет на весь строй психики, мировосприятия в целом, обуславливает основную линию его введения, даже в трудных жизненных условиях. Деление процесса самопознания на два уровня, естественно, является условным, так же как и выделение ведущих внутренних приемов, специфичных для каждого его уровня. Такая теоретическая градация самопознания на уровни дает возможность увидеть интегральную направленность самопознания. Она выражается как во все более обобщенном характере знаний, получаемых в результате самопознания, их движения от внешних характеристик к формированию понятий о своей сущности, так и в совершенствовании, усложнении приемов самопознания, свертывании более простых его видов (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика процесса самопознания в структуре самосознания (по И.И. Чесноковой)

Уровни самопознания	Представленность в онтогенезе	Контекст проявления самопознания	Приемы самопознания	Результат самопознания
1	2	3	4	5
Первый уровень	Детский возраст	«Я — другой человек»	Самовосприятие Самонаблюдение	Единичные ситуативные образы самого себя и своего поведения, которые богаты непосредственным, чувственным содержанием

Таблица 1 (окончание)

1	2	3	4	5
Второй уровень	Подростковый возраст	«Я — Я»	Самоанализ Самоосмысление	Обобщенный образ своего «Я», который содержит общие, устойчивые характерные черты и представления о своей сущности, общественной ценности

Наивысшей ступени развития самопознание личности достигает тогда, когда формируется не только понятие о себе в настоящем. Сущность человека не может быть раскрыта полностью, исходя только из прошлого и настоящего, она далеко не полностью отражается в наличном бытии индивида. В нем обычно таятся силы, задатки, стремления, потенции, еще не реализованные, требующие проявления, актуализации. Эти устремления, хотя и не проявленные, угадываются иногда смутно, но, понятые более отчетливо, играют роль детерминирующего фактора, заставляющего человека выбирать ту или иную линию поведения на относительно длительный срок. В таком случае человек определяет свои жизненные планы и цели, своего рода «жизненную философию», обуславливающую основную линию поведения и жизненную стратегию.

Самопознание тесно связано с другими процессами самосознания. С одной стороны, отношение человека к себе возникает и формируется в процессе самопознания на разных его уровнях, с другой — самоотношение в той форме, в которой оно сложилось на данном этапе развития личности, существенно влияет на весь процесс самопознания, определяя его специфику, направленность и индивидуальный, личностный оттенок.

Результаты интегративной работы в сфере самопознания и в сфере *эмоционально-ценностного самоотношения* объединяются в особое образование самосознания личности — в ее *самооценку*. В процессе становления самооценки ведущая роль принадлежит самоанализу. На основе самоанализа происходит проявление недостаточно ясных компонентов самооценки и их введение в сферу сознательного. Далее, через рациональный компонент самооценки осуществляется обобщение наиболее значимых отдельных самооценок, их синтез, выработка ценностей самооценки, в которой отражается понимаемая личностью ее собственная сущность. Основная функция самооценки в психической жизни человека состоит в том, что она выступает необходимым условием регуляции поведения и деятельности.

Саморегулирование — это форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Причем эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта — начиная от его мотивирующих компонентов и кончая оценкой достигнутого эффекта поведения. Высшая форма саморегулирования на основе самооценки состоит в своеобразном творческом отношении к собственной личности — в стремлении изменять, улучшать себя и в реализации этого стремления. В саморегулировании, так же как и в самопознании, можно выделить две системы действия: «Я и другие», «Я и Я». В первом случае саморегулирование направлено на адекватность адаптации человека к другим людям, на основе принятой в обществе системы ценностей. Во втором случае саморегулирование предполагает специфический вид взаимодействия личности с собой. Человек ставит сознательную цель изменить себя и осуществить планомерную деятельность ради этой цели. Важным моментом перехода от первой системы ко второй является *самокритика* — ценное психологическое качество личности, неперемное условие творческого подхода к самому себе. Также важно говорить о *самопреобразовании* — это

творческая деятельность человека, направленная на самого себя в соответствии со своими идеальными замыслами.

Таким образом, изучение самопознания в структуре самосознания дает возможность понять тенденции и особенности его развития, реальные формы проявления и роль в жизнедеятельности человека.

1.4. Самопознание и самопонимание

На современном этапе развития отечественной психологии активно обсуждается проблема соотношения *самопознания* и *самопонимания* человека. Наиболее емко эта проблема представлена в исследованиях В.В. Знакова. Автор рассматривает проблему с позиции психологии человеческого бытия, обобщенно обозначая ее как укорененность индивидуального сознания в личностном бытии субъекта.

Психология человеческого бытия уходит своими корнями в работы В. Франкла, С.Л. Рубинштейна. Несмотря на принадлежность этих выдающихся ученых к различным социальным мирам и научным школам, ими высказывались схожие представления о должном — морально-нравственном императиве, который регулирует поступки человека, его представления о подлинно человеческом отношении к себе и другим. Как отмечает В.В. Знаков, психология человеческого бытия представляет собой направление развития и сторону психологии субъекта, которые возникли с появлением на рубеже XX—XXI вв. постнеклассической парадигмы научного знания. Современное постнеклассическое понимание человеческого бытия характеризуется ростом рефлексии ценностных и смысловых аспектов мира человека. Познающий субъект не дистанцирован от изучаемого мира, а находится внутри него, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким его видит субъект, какие методы познания он применяет, какие вопросы ставит. С этой точки зрения объективно истинные описания и объяснения обязательно включают аксиологические

факторы: соотнесенность получаемых знаний не только со средствами познавательной деятельности, но с ценностно-целевыми структурами.

Психология человеческого бытия дала ученым возможность расширить ценностно-смысловые контексты, в которые включались классические психологические проблемы: смысла жизни, ценностных ориентаций, свободы, духовности. В этом проявилось стремление психологов выйти за рамки категории деятельности и обратиться к понятию существования, от бытия перейти к становлению, непрерывному развитию психики субъекта. В психологии человеческого бытия одновременно реализуются, дополняя и обогащая друг друга, когнитивная и экзистенциальная исследовательские парадигмы. Существование их в современной науке отчетливо проявляется в том, что одни и те же психологические проблемы могут изучаться под разными углами зрения.

В.В. Знаков сопоставляет когнитивный и экзистенциальный планы анализа психической реальности.

Когнитивный план характеризуется акцентом на познании и поведении человека, стремлении ученых выявить общие закономерности психического развития, их большим интересом к фактам и правилам, чем к исключениям. Когнитивно ориентированные исследования в основном имеют отражательно-познавательную направленность на определение того, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

Экзистенциальный план анализа психической реальности выявляет прежде всего переживание, и в этом случае попытки объяснения психологом предмета исследования направлены главным образом на анализ вариантов порождения опыта, имеющего смысл для субъекта. Экзистенциально ориентированные психологи предпочитают специфические детали обобщенным признакам, а индивидуальные, например характерологические, отличия людей — их сходству и подобию. Их исследования направлены не столько на поиск фактов, событий, явлений,

сколько на поиски смысла, который они имеют для субъекта. Главную цель исследования они видят в определении того, как испытуемый структурирует свою идентичность в соответствии с системой конструкторов, отражающих субъективное отношение «Я — мир». Иначе говоря, цель заключается в выявлении ценностно-смысловой позиции субъекта, оказывающей решающее влияние на формирование смысла фактов, событий.

Задача ученого, изучающего субъекта с позиций психологии человеческого бытия и учитывающего не только когнитивные, но и экзистенциальные компоненты психики, заключается прежде всего в *постижении*. Работая на экзистенциальном, онтологическом уровне, он стремится постигать механизмы и феноменологию психологии человека. Постигание включает не только безличное знание об объекте, но и ценностно-смысловое понимание, соотнесенное с личностным знанием познающего субъекта. Когнитивного психолога, получающего в эксперименте новое знание о психике, прежде всего интересует вопрос: «Истинно ли оно?» Ученого, находящегося на позиции психологии человеческого бытия, больше занимает ответ на другой вопрос: «Какой смысл это знание имеет для субъекта?» Это не значит, что для него не существенна проблема истинности, просто анализ ценностно-смысловой стороны знания является для него приоритетным.

С позиции психологии человеческого бытия В.В. Знаков подчеркивает, что важно обратить внимание на неодинаковость, нетождественность феноменов «самопознание» и «самопонимание». Познавая себя, субъект получает знания путем ответа на констатирующие вопросы типа «Какой я?» или «Что я знаю о себе?». В процессе самопонимания человек отвечает на вопросы другого типа — причинные: «Зачем я так поступил?», «Почему этот человек мне не нравится?». Результатом самопознания оказываются новые знания, а самопонимания — новый смысл того, что человек уже знал о себе. Смысл в значительной степени является не когнитивным, а экзистенциальным образованием. В отличие от знаний, получаемых в

результате мыслительной деятельности, смысл — это такое порождение экзистенциального опыта субъекта, которое основано на осознании им ограниченности когнитивных рациональных схем знаний о мире. Именно поэтому глубинные смыслы «Я» в большей степени доступны самопониманию, чем самопознанию. Процесс самопонимания дает субъекту возможность перехода к другим интерпретационным схемам, выхода на метауровень анализа себя, обращения как к глубинам, так и вершинам своего «Я». В результате человек становится способным выйти за свои пределы, в более широком, чем раньше, контексте представить и оценить себя. Такое самопонимание, с одной стороны, характеризуется меньшей осознанностью, но, с другой — более явным субъективным ощущением глубины, невысказанности и потенциальных возможностей развития собственного «Я».

В.В. Знаков использует такую метафору для уточнения сущности самопознания и самопонимания: самопознанию открываются истины о себе, а самопониманию — тайны.

Таким образом, сопоставление процессов познания и понимания человеком себя с позиции психологии человеческого бытия позволяет уточнить их специфику, а также определить границы корректного применения понятий «самопознание» и «самопонимание».

ВЫВОДЫ

✓ Мироззренческая традиция Востока связывает самопознание человека с ценностью созерцания, переживания, обретения внутреннего опыта, а традиция Запада рассматривает самопознание в контексте роста автономности, самоопределения, самоактуализации, самореализации человека, который стремится к самоутверждению и расширению своей представленности в мире.

✓ Изучение самопознания восходит к идеалистической философской традиции, согласно которой познание челове-

ком себя — это познание состояний собственного сознания. С позиций естественнонаучного подхода акцентируется изучение физиологических основ самопознания. Социально-психологический подход позволяет объяснить социальные истоки формирования представлений человека о себе. Личностный подход позволяет выявить новые области внутреннего мира, на которые может быть направлено познание человеком себя.

✓ Изучение самопознания в структуре самосознания дает возможность понять тенденции и особенности его развития, реальные формы проявления и роль в жизнедеятельности человека. Сопоставление процессов самопознания и самопонимания позволяет определить границы когнитивного и экзистенциального аспекта изучения «Я».

Вопросы для обсуждения

1. Каковы особенности восточной мировоззренческой традиции при изучении самопознания?
2. Каковы особенности западной мировоззренческой традиции при изучении самопознания?
3. Как проявляется принцип непосредственности психического при определении содержания процесса самопознания?
4. Как с позиций естественнонаучного направления объясняется природа процессов познания человеком себя?
5. В чем заключается природа самопознания в контексте социально-психологических теорий?
6. На какие составляющие внутреннего мира человека направлено самопознание с позиций теорий личности?
7. Как самопознание представлено в структуре самосознания?
8. Какие уровни самопознания выделяются?
9. Как соотносятся самопознание и самопонимание?
10. В чем особенности когнитивного и экзистенциального плана анализа психической реальности?

2. ПРОБЛЕМА САМОРАЗВИТИЯ: КОНТЕКСТЫ АНАЛИЗА

Как человек становится автором своей жизни, субъектом собственного развития? Когда он начинает обнаруживать, переживать, осознавать момент встречи с самим собой, относиться к своей жизни как к предмету практического преобразования? Каким образом осуществляет планирование и проектирование своего пути? В науках о человеке эти вопросы составляют ядро *проблемы саморазвития*.

Философский контекст анализа данной проблемы создает фундамент для обсуждения сущности саморазвития через его соотнесение с такой базовой категорией, как «самодвижение». Саморазвитие определяется как внутренне необходимое спонтанное, самопроизвольное изменение таких открытых и целостных систем, как человек и общество, которое обуславливается их противоречиями, опосредствующими воздействие внешних факторов и условий. Этот тип самодвижения имеет причину в самом себе, связан с направленным, необратимым изменением и переходом систем на более высокую ступень организации.

Психологический контекст анализа проблемы саморазвития подразумевает изучение факторов, условий, механизмов, стратегий саморазвития человека в процессе жизнедеятельности. Предметом конкретных психологических исследований становятся индивидуально-психологические, личностные, субъектные качества, мотивы, ценности человека, которые способствуют его саморазвитию в различных сферах жизни. При этом определение термина «саморазвитие» в отечественной справочной литературе (психологические словари, энциклопедии) отсутствует. Зачастую данный термин применяется как номинативный в ряду понятий, которые по разным параметрам характеризуют активность человека, направленную на самого себя в процессе жизнедеятельности: «самосознание», «самопознание», «саморегуляция», «самореализация», «самоактуализация», «самоор-

ганизация» и другие варианты проявлений различных «само-» человека.

Педагогический контекст анализа проблемы саморазвития предполагает моделирование таких условий обучения и воспитания, которые основаны на ценности открытия растущим человеком своего «Я», направлены на актуализацию его способности быть подлинным автором собственной жизни. Для этого важна реализация идеи психолого-педагогического сопровождения как способа включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития всех субъектов взаимодействия.

Таким образом, проблема саморазвития представлена в современном человекознании как многоаспектная, междисциплинарная. Актуальность ее разработки, как отмечают исследователи, определяется прежде всего тем, что способность к саморазвитию является слишком драгоценным даром, чтобы позволить ему расплыться или быть похищенным в житейских буднях. Именно поэтому так необходимы сегодня психология саморазвития, которая умеет чутко улавливать самые слабые симптомы зарождения этой способности, и педагогика саморазвития, способная сберечь ее как ценность и утвердить как норму жизни человека (В.И. Слободчиков).

2.1. Философские модели саморазвития человека

Представления о саморазвитии человека в европейской философской традиции оформились в контексте разработки категории «развитие». Рассмотрим основные модели развития, представленные в истории философии, которые создали предпосылки для постановки проблемы саморазвития.

Антропоцентрическая модель

Первые представления о развитии и саморазвитии человека представлены в трудах древнегреческих философов-софистов Сократа (469—399 до н.э.) и Протагора (480—410 до н.э.). Со-

гласно созданной ими модели человек выделяется из Космоса, обретает определенную степень свободы и возможности саморазвития через самопознание. Аристотель (384—322 до н.э.), развивая идею самосовершенствования человека, считал, что процесс саморазвития будет реализовываться, если адекватно определена его цель.

Теоцентрическая модель

В Средневековье, в связи с господством теоцентризма, интерес к внутренней жизни человека, к проблемам самопознания, самосовершенствования опосредуется идеей Бога. Христианство призывало человека изменить не внешний мир, а самого себя, поскольку мир создан Богом в завершенном и законченном виде. Так, христианский богослов, философ-мистик А. Августин (354—430) отмечал, что человек не может быть Творцом, он лишь воспринимает божественные идеи. Внутренняя духовная жизнь человека соотносится с Богом, перед которым человек исповедуется. Католический теолог, монах-доминиканец Ф. Аквинский (1225—1274) считал, что конечная цель саморазвития, самосовершенствования человека заключена в познании, созерцании и любви к Богу.

Автономистическая модель

В эпоху Возрождения начинает складываться представление о внутренних источниках развития и саморазвития человека. Понимание саморазвития связывалось с идеями антропоцентризма, гуманизма, рассматривающими человека в качестве высшей и универсальной ценности общества, свободного существа. Так сформировалась автономистическая модель развития, утвердились идеи титанизма (величия и всемогущества) человека и возможности универсального (всестороннего) развития им своих сущностных сил и творческих способностей. Человек понимался как неповторимая, отличная от психофизической индивидуальности сущность, которая способна к развитию и саморазвитию за счет внутренних противоречий.

Итальянский натурфилософ, материалист Б. Телезио (1509—1588) указывал, что добро, радость и добродетели ведут к самосохранению, самосовершенствованию, саморазвитию «духа» человека, а печаль и зло — к его разрушению. Философ Н. Кузанский (1401—1464) также отмечал, что механизмом развития становится взаимодействие противоположностей за счет постоянного изменения баланса сил. Происходит движение от хаоса через чувство к рассудку, а от них к духовности и единству. Саморазвитие рассматривалось им как циклическое движение от развертывания человеком себя в мире к свертыванию мира в себе. При этом, как считал Н. Кузанский, человек не выходит за свои пределы, когда творит, но, развертывая свою силу, раскрывает новые собственные стороны и достигает самого себя. В этом проявляется единство человека и мира. Основанием перехода от стадии к стадии этого движения Н. Кузанский считал благородство. Другой представитель этого направления итальянский философ-неоплатоник М. Фичино (1433—1499) как механизм развития рассматривал любовь. Он считал, что любовь как «духовный круговорот» выступает силой, с одной стороны, преобразования, а с другой стороны, единения человека и мира. Освоение отношения любви связано с проявлением соответствующих переживаний, мыслей, действий, которые становятся ценностью для человека.

В автономистической модели ставился также вопрос о средствах развития человеком себя. Итальянский ученый Дж. Бруно (1548—1600), сформулировавший принцип самодвижения материи, считал одним из важнейших инструментов и материалов для человека его тело. Работа с телом предполагает умение человека прислушаться к нему, замечать его изменения, настраивать на определенную деятельность и цель. Нидерландский философ-гуманист Э. Роттердамский (1469—1536) отмечал, что средством развития человека становится подчинение тела разуму на основе ценностей, в качестве которых выступает идея нравственности, мудрости, совершенства. Английский философ-материалист Т. Гоббс (1588—1679) считал, что саморазвитие

идет через приобретение человеком опыта. Критерием его истинности является уверенность, способность человека осознавать ограниченность собственного опыта. Таким образом, в автономистической модели наряду с акцентированием внутренних противоречий как источника саморазвития утверждалась идея ценностного отношения человека к себе, собственному опыту.

Рационалистическая модель

В Новое время основанная на принципах механики классическая наука (XVII в. — последняя треть XIX в.) рассматривала человека как самозаводящуюся машину, спецификой которой является активность, направленная на самосохранение. Идеалом становится человек разумный, раскрепощенный экономически и политически, свободный от духовных оков и иных предрассудков. В рационалистической модели развития выше всего ценилась собственная активность человека, его творческая деятельность, а не безмятежное созерцание мира. Особенно ярко идея саморазвития и самосовершенствования человека как разумного и деятельного существа проявилась в работах французского философа Р. Декарта (1596—1650), который подчеркивал врожденность стремления человека к саморазвитию. Английский философ-материалист Дж. Локк (1632—1704), напротив, утверждал, что все рефлексивные идеи производны от жизненного опыта. Нидерландский философ-материалист Б. Спиноза (1632—1677) отмечал, что свобода человека, его саморазвитие состоят в единстве разума и воли. Поэтому и размеры реальной свободы, саморазвития определяются степенью разумного познания. Проблема человеческой свободы и саморазвития состоит в освобождении от инстинкта самосохранения и аффектов (основными являются радость, печаль, влечение). До тех пор пока человек им подчиняется, он не свободен, не способен к саморазвитию.

Проблема внутренней активности человека стала центральной для работ немецкого философа Г.В. Лейбница (1646—1716). Он указывал, что человек представляет собой такую совокуп-

ность монад, наделенных сознанием, способных к саморазвитию, в зависимости только от внутренних причин развития «действующих» и «целевых», в соответствии с «предустановленной гармонией». Лейбниц объяснял тот факт, что все монады постоянно изменяются и при этом их развитие, саморазвитие не «подвержено влиянию извне». В работах французских философов-материалистов Ж. Ламарка (1744—1829), Ж. Ламетри (1709—1751), П. Гольбаха (1723—1789) человек рассматривался как самозаводящаяся машина, олицетворение непрерывного движения. Специфической особенностью человека при этом является стремление к самосохранению. Таким образом, в философской антропологии Нового времени утвердился культ разумности человека, акцентировалась его деятельная природа, способность быть хозяином собственной судьбы и творцом своего счастья ради самосохранения. Процесс саморазвития в данном подходе — это бесконечный процесс внутренних, постепенных изменений, зависящих только от активности самого человека.

Морально-этическая модель

Эпоха XVIII—XIX вв. акцентировала значимость анализа нравственных оснований выбора человеком направления внутренних изменений, саморазвития.

В немецкой классической философии утверждается морально-этическая модель развития. В качестве источника развития и саморазвития рассматривалось стремление человека к утверждению в своей жизни моральных норм и принципов. Родоначальник немецкого идеализма И. Кант (1724—1804) рассматривал человека как существо, способное к самостоятельному поведению и нравственному совершенствованию, к выбору альтернатив. Однако свобода должна предполагать не произвол, а самоограничение и уважение к свободе и интересам других членов общества. Она протекает априорно из внутреннего мира. Каждый человек несет в себе нравственный закон, который обладает принудительной силой и носит характер заповеди. Этот

один для всех закон Кант назвал категорическим императивом, который является внутренним инструментом для самоконтроля.

Идеалистическая модель

Идея развития человека как развертывание абсолютного духа нашла наиболее полное отражение в идеалистической модели развития. Представитель немецкого классического идеализма И.Г. Фихте (1762—1814) отмечал, что абсолютность «Я» человека проявляется: 1) в абсолютной неограниченной свободе деятельности духа; 2) в порождении бессознательной деятельностью «Я» своей противоположности «не-Я», оно подталкивает развитие сознания человека; 3) и в саморазвитии «Я». Саморазвитие «Я», по Фихте, возможно при «...некотором особом толчке на «Я» со стороны не-Я». Без объективной реальности невозможна самодеятельность субъекта, а абсолютное «Я» должно быть не пассивным, не ограниченным, а активным, деятельным. Абсолютное «Я» трактуется как воля — разумная, всемогущая, все созидаящая. Воля превращается в самопричину. «Я» само себя полагает, т.е. определяет, направляет, движет, преобразует самого себя через познание, деятельность. Другой представитель немецкой классической философии Г. Гегель (1770—1831) впервые рассмотрел духовный мир в виде процесса, в непрерывном движении, изменении, преобразовании, развитии, саморазвитии и сделал попытку раскрыть внутреннюю связь этого движения и развития. Под субъектом он понимал деятельное начало, внутренний процесс «самостояния», выделял процесс самопознания. Гегель раскрыл сущность развития и саморазвития, которое состоит в изменении предметов, в переходе их в иное качество, в свою противоположность, он обнажил, так сказать, «механизм развития и саморазвития», выражающийся в трех основных законах диалектики. Принципом всякого самодвижения он выделяет противоречие. Саморазвитие человека рассматривалось им как изменения, сопровождающиеся появлением новых качественных состояний, которые представляют собой развертывание возможностей, скрытых в предшествующих

количественных состояниях, характеризующиеся отрицанием отрицания и внутренней противоречивостью. Благодаря Гегелю идея развития становится одной из центральных в философии. Ограничением идеалистической модели стала абсолютизация идей мышления, разума и отстранение от рассмотрения значения воображения, фантазии, мечты для развития человека.

Романтическая модель

Представление о том, что человек меняется благодаря возвышенному, поэтическому отношению к миру, явилось основой романтической модели развития. Один из ее представителей, немецкий философ, автор философии «всеобъемлющего Я» Ф. Шлегель (1772—1829), считал, что преобразование человека происходит на основе интеграции эстетических ценностей, поэзии, культуры, которые объединяют искусство, философию, науку и религию. Он утверждал, что важнейшими условиями саморазвития являются свобода человека, его единство с другими людьми и миром. Немецкий поэт, естествоиспытатель и мыслитель И. Гете (1749—1832) в своих работах также подчеркивал значимость эстетических ценностей для человека, его умения вступать в сообщество с другими людьми. Но при этом отмечал важность сохранения, развития чувства индивидуальности и мужества отстаивания своей позиции.

Социальная модель

Объектами развития, саморазвития, согласно социальной модели, могут стать физические, нравственные, умственные свойства и способности к различению предметов симпатии и антипатии. Английский философ Р. Оуэн считал, что целью развития человека является здоровье и счастье. Одним из источников развития может стать ситуация, которую человек не принимает, в которой чувствует отрицательные эмоции. Проживание, осмысление таких ситуаций позволяет определить направление своего развития. Оуэн считал, что счастье человека состоит в приятных ощущениях, а также умеренном удовлетворении всех

своих потребностей. Источником развития является стремление человека к равновесию стремлений, потребностей, трудностей, успеха.

Трансцендентальная модель

Идеи творчества, спонтанности, свободы, беспредельности проявления сущности человека стали основой трансцендентальной модели развития. Развитие рассматривается в этой модели как способность человека к выходу за свои пределы. Так, немецкий философ Ф. Шеллинг (1775—1854) считал, что механизмом саморазвития становится способность человека выявить конфликт на внутриличностном уровне между собственной свободой и образованиями, которые соответствуют внешнему миру и ограничивают самопроявления человека. Саморазвитие осуществляется благодаря сознанию и рефлексии, которые позволяют человеку разрешать конфликт, управлять самим собой и объектами внешнего мира. В рамках этой модели представлены также идеи иррационализма, развитые немецким философом-идеалистом А. Шопенгауэром (1788—1860). Согласно этим идеям процесс саморазвития понимается как упразднение Мировой воли через моральное совершенствование человека, переделку им своего поведения. Другой основоположник иррационализма и волюнтаризма немецкий философ Ф. Ницше (1844—1900) отмечал, что жизнь, саморазвитие человека — это вечное движение, постоянное течение, где нет цели, единства. Становление жизни (развитие и саморазвитие) — это борьба воли, которые претендуют на господство.

Материалистическая модель

На рубеже XIX—XX вв. на первый план выходит анализ противоречия между социально-типическим и социально-индивидуальным в человеке, которое рассматривается как источник его развития и саморазвития. Это становится предпосылкой перехода к неклассическому типу научной рациональности, который связан со становлением эволюционных концепций, с

поиском оснований для анализа генезиса саморазвития, которое рассматривалось как активность человека по преобразованию самого себя в процессе деятельности и выбор направления этих преобразований.

Проблема самодвижения, саморазвития в ее диалектической интерпретации была поставлена в материалистической модели развития. В работах основоположников диалектического материализма К. Маркса (1818—1883), Ф. Энгельса (1820—1895), В.И. Ленина (1870—1924) развитие и саморазвитие рассматривается как центральная идея диалектики [158]. К. Маркс помещает человека в центр социального развития как активный источник его обновления. Социальное развитие невозможно без саморазвития составляющих общество активно-деятельных личностей. Личность в процессе своей активно-преобразующей, творческой материальной и духовной деятельности не просто реализует свои сущностные силы, но активно и целенаправленно их развивает. В качестве имманентного источника саморазвития личности выступает противоречие между социально-типическим и социально-индивидуальным как противоположными моментами ее сущности. Постоянное разрешение и воспроизведение этого противоречия в процессе жизнедеятельности создает внутреннюю напряженность личности, которая становится источником ее развития. На «личностном уровне» данное противоречие разрешается через «выбор», который включает спонтанность, самопроизвольность, самостоятельность. Внутренняя детерминация выбора может быть зафиксирована в двух характеристиках. Количественная характеристика связана со способностью личности к сохранению целостности и реализации внутренней необходимости в деятельности в различных условиях (сила «Я»). Качественная характеристика фиксирует направленность осуществляемого личностью выбора. Эти характеристики тесно связаны: чем сильнее выражена направленность личности, тем больше «сила «Я». Общество, исходя из общественных интересов, должно предоставить личности такие социальные средства (тип деятельности, материальные и духовные ценности), кото-

рые определили бы реальную, а не формальную возможность реализовать ее внутреннюю активность — способность к саморазвитию. Таким образом, идея саморазвития в данной модели представлена через социоцентризм, развитие общественных отношений.

Персоналистическая модель

Персоналистическая модель развития представлена в русской религиозной философии. Здесь утверждаются идеи объективации свободы в творчестве как способы выхода человека за свои пределы. При этом акцентируется значимость саморазвития таких духовных качеств человека, как доброта, способность к любви, к проявлению богатства эмоций в отношениях к ближним. Человек здесь рассматривался как центр мира. Так, философ-мистик, идеолог веховства Н.А. Бердяев (1874—1948) подчеркивал возможность саморазвития человека на основе свободного выбора жизненной ориентации, ответственности личности перед обществом за свои действия, гармоничного сочетания личных устремлений с общими целями, отрицания насилия и любви к отечеству и ближнему. В философии Н.А. Бердяева отчуждение получает название объективации и имеет ряд признаков: подавление свободы, господство необходимости, уничтожение оригинальности, обезличенность. С точки зрения философа-идеалиста В.С. Соловьева (1853—1900), религиозного мыслителя и ученого П.А. Флоренского (1882—1943), человек есть носитель жизни и ее продолжатель. Смысл жизни, развития и саморазвития человека состоит в отрицании, преодолении Зла и несовершенства посредством творения, утверждения Добра. Путь развития и саморазвития человека, по В.С. Соловьеву, представляет собой восхождение от «зверочеловека» (в котором биологическое доминирует над духовным) к «Богочеловеку» как существу высшего порядка. Ориентир человеческого развития и саморазвития — Христос (первый Богочеловек). Человек рассматривается как активная, свободно творящая сила, наделенная высокой духовностью и способная объединить мир,

спасти его от человеческого эгоизма, прежде всего через самопреодоление, саморазвитие духовных качеств, что есть нравственное усилие личности.

Аксиологическая модель

Идея пробуждения нравственных ценностей как основное направление саморазвития человека выделяется в аксиологической модели. Ее представитель немецкий философ М. Шелер (1874—1928) считал, что саморазвитие человека состоит в том, чтобы, переживая и воспринимая себя и окружающий мир, он оставался в сфере духа, не сводя себя к отдельным восприятиям и переживаниям. Только в мире духа существуют ценности, которые делают процесс развития и саморазвития бесконечным. Попадая в духовное пространство, человек становится процессуальным, открывает нечто такое, что побуждает его постоянно двигаться, не удовлетворяясь тем, что имеет.

Символическая модель

В символической модели развитие человека рассматривается как его способность к пониманию символического характера мира и созданию собственных символов. По мнению философа-идеалиста Э. Кассирера (1874—1945), человек — это существо, определяемое культурой, а его саморазвитие есть процесс усвоения, истолкования символической системы, включающей искусство, науку, язык, мифы, религию. Материал для обретения собственного опыта, саморазвития человека создается его мыслью, носит отвлеченный от реальной жизни характер.

Герменевтическая модель

Сходные идеи представлены в герменевтической модели развития, основателем которой является немецкий философ Х.-Г. Гадамер (1900). С его позиций, человек — это понимающее бытие. Саморазвитие человека — это его самоосмысление, которое происходит через понимание, освоение человеком «опыта мира». Механизм формирования этого опыта — язык.

Процесс понимания цикличен, образует «герменевтический круг». Для понимания себя, саморазвития человеку необходимо общение с другими людьми, понимание этого общения. В герменевтике саморазвитие понимается как сочинение поведенческого текста, подлежащего прочтению и истолкованию.

Прагматическая модель

В XX в. на становление представлений о развитии, саморазвитии человека значительное влияние оказало обсуждение противоречия между активным действием и рефлексивным созерцанием.

Идеи о том, что главное в развитии человека — активное действие, опыт реальной жизни и польза, получаемая от этого опыта, воплотилось в прагматической модели развития. Так, американский философ-идеалист Дж. Дьюи (1859—1952) считал, что развитие и саморазвитие направлено на приспособление человека к среде с целью выживания, оптимизации своих действий с помощью интеллектуальных инструментов (понятий, теорий, идей), свободы выбора человеком инструментов приспособления. Источником саморазвития становится проблематическая ситуация, которая переживается человеком как сомнение. Переход от состояния сомнения к ситуации решения и составляет акт развития человека. Дж. Дьюи сформулировал принцип, согласно которому развитие, саморазвитие осуществляется в действии и через действие.

Феноменологическая модель

В феноменологической модели развития нашла отражение идея событийности жизни человека и окружающего мира. Развитие рассматривается через непосредственное восприятие человеком мира и себя в нем, через понимание уникальности каждой сущности, которая всегда имеет смысл, является неповторимым феноменом. Так, немецкий философ М. Хайдеггер (1889—1976) в качестве условия саморазвития понимал установку на рассмотрение человека как феномена, того, что яв-

ляется «себя-в-самом-себе-обнаруживающим». Важно, чтобы человек осознавал собственное пространство и время существования, что становится исходным пунктом самоопределения. Как механизмы саморазвития М. Хайдеггер рассматривал «вслушивание» — отношение принятия и внимательности человека к окружающему миру, а также «забегание вперед» — представленность в сознании бытия, проектирующего самого себя. Препятствовать саморазвитию может концентрация внимания человека на вещах, рассмотрение других людей не как неповторимых индивидуальностей, а как вещь, объект. По мнению М. Хайдеггера, человек теряет самого себя, растворяется в мире общественном, становится таким, как все. Но он не может постоянно пребывать в обезличенном мире, путь к преодолению отчужденности лежит в «пограничной ситуации». Это заставляет человека прийти в соприкосновение с подлинным бытием — экзистенцией, что может быть, по М. Хайдеггеру, страх, потрясающее человека прозрение. По мнению другого представителя феноменологической модели французского философа П. Тейяра де Шардена (1881—1955), индивидуализации человека способствует рефлексия. Именно рефлексия как способность человека познавать самого себя задает направление саморазвития, организует элементы личности в единое целое и придает этой целостности деятельный характер.

Экзистенциальная модель

Экзистенциальная модель развития акцентировала полную независимость, свободу человека от мира. Датский религиозный философ С. Кьеркегор (1813—1955) отмечал, что главное в жизни и развитии человека — это сам акт выбора, делающий человека личностью — «выбор себя». В основе выбора человека лежит свобода воли. В своем развитии, саморазвитии свобода человека возвышается от неподлинного бытия к подлинному или экзистенции. Процесс самоопределения человека С. Кьеркегор назвал «экзистенциальной диалектикой», она имеет три стадии: 1) эстетическое отношение к жизни; 2) этическое от-

ношение к жизни; 3) религиозный тип отношения к жизни, на этой стадии обретается подлинная вера и свобода, отрешение от нравственности, морали. Французский философ, писатель Ж.-П. Сартр (1905—1980) подчеркивал значение личного выбора человека для саморазвития. «Выбирать можно все, что угодно, если речь идет о свободе решать», — отмечал Ж.П. Сартр. Абсолютная свобода наступает тогда, когда нет ничего над человеком, что определяло бы его поведение.

Психосоциальная модель

Психосоциальная модель рассматривает развитие как преодоление отчуждения между личностью и обществом. Так, немецкий философ, социолог и психолог Э. Фромм (1900—1980) в качестве механизма развития указывает борьбу внутри человека двух синдромов: распада и роста. Источником развития является сосуществование в человеке духовного и физического, что создает постоянную неуравновешенность. Механизмом саморазвития становится самостоятельность человека, его направленность на поиск решения противоречий собственного существования, способность ощущать себя субъектом собственных действий. Саморазвитие человека состоит в выборе человеком определенного направления и движения по нему. Причем этот выбор является нравственным актом и потому является напряженным и драматическим процессом. Основная направленность саморазвития человека — его духовно-нравственное возвышение. Источником саморазвития являются экзистенциальные потребности человека: свобода, самостоятельность мышления, потребность в эмоциональном самоотжествлении, которая позволяет достичь «чувства Я». Именно это чувство становится критерием и отправной точкой саморазвития. Таким образом, теория Фромма указывает, как социокультурные влияния взаимодействуют с уникальными человеческими потребностями. Придерживаясь гуманистических традиций, Э. Фромм утверждал, что в результате радикальных социальных и экономических изменений можно создать обще-

ство, в условиях которого удовлетворялись бы и индивидуальные, и общественные потребности.

Системно-эволюционная модель

На рубеже XX—XXI вв. в философии набирает силу новая тенденция, основанная на постнеклассическом типе научной рациональности. Внимание исследователей акцентируется на ценностных основаниях выбора человеком направления саморазвития как активности, ориентированной на порождение человеком самого себя как субъекта собственной жизнедеятельности.

В системно-эволюционной модели развития человек рассматривается как неотъемлемая часть в единой системе мироздания, природно-социальной эволюции. Идет обсуждение вопросов, связанных с необходимостью обращения человеком внимания на изменение собственного отношения к природе, к самому себе как части природы в условиях угрозы глобальной экологической катастрофы технократического мира. Подчеркивается значимость пересмотра ценностных оснований взаимодействия человека и мира, отношения человека к собственной природе.

Предпосылки этой тенденции представлены в работах немецкого философа-гуманиста, теолога А. Швейцера (1875—1965). Он отмечал, что не знание о мире, а сам факт жизни, «благоговение перед жизнью» должны стать принципом всей философии. Этот принцип рассматривается А. Швейцером как своеобразный фильтр против отрицательных последствий цивилизации, видя в нем перспективу морального совершенствования человечества. Реальный путь к осуществлению гуманистических идеалов он видел не в социальных преобразованиях, а в личных усилиях отдельных людей, направленных на улучшение природы человека.

С точки зрения отечественных ученых Н.Н. Моисеева, В.А. Лекторского, новому пониманию отношения природы и человечества соответствует не идеал антропоцентризма, а идея ко-эволюции, совместной эволюции природы и человечества,

что может быть истолковано как отношение равноправных собеседников в незапрограммированном диалоге. Свобода как неотъемлемая характеристика гуманистического идеала мыслится при этом не как овладение и контроль, а как установление равноправно-партнерских отношений с тем, что находится как вне человека: с природными процессами, с другим человеком, с ценностями иной культуры, с социальными процессами, так и с нерелексируемыми и «непрозрачными» процессами собственной психики. При этом речь идет не о детерминации, а о свободном принятии себя и окружения, основанном на понимании в результате коммуникации. Это не деятельность по созданию предмета, в котором человек пытается запечатлеть и выразить самого себя. Это взаимная деятельность, взаимодействие свободно участвующих в процессе равноправных партнеров, каждый из которых считается с другим и в результате которой они оба изменяются. Такой подход предполагает наличие нередуцируемого многообразия, плюрализма разных позиций, точек зрения, ценностных и культурных систем, вступающих друг с другом в отношении диалога и меняющихся в результате этого взаимодействия. Теория ко-эволюции представляет утверждающийся в современной науке системно-динамический подход.

Ядром этого подхода стала концепция «философии нестабильности», развиваемая бельгийским ученым И. Пригожиным на основе синергетики. Эта концепция акцентирует внимание на аспектах реальности, наиболее характерных для современной стадии ускоренных социальных изменений: разупорядоченности, неустойчивости, разнообразии, неравновесности, нелинейных соотношениях. С позиций синергетики человек рассматривается как открытая, сложная, нелинейная, саморазвивающаяся система. В этой концепции вводится категория самоорганизации как способность сложных систем к самоизменению как за счет внешних факторов, так и собственных внутренних возможностей. Одним из центральных является понятие «бифуркация», обозначающее точку ветвления в развитии сложных систем, открывающей много возможных путей их изменения. Синергети-

ческая концепция создает условия для выдвижения качественно новой проблемы — многообразия вариантов саморазвития человека.

Социально-антропологическая модель

Системно-эволюционный подход по-новому подходит к осмыслению проблемы ценностных оснований выбора человеком направления саморазвития. Так, разрабатываемая в его контексте российскими философами Г.П. Выжленцовым, М.С. Каганом, В.Н. Сагатовским социально-антропологическая модель рассматривает развитие человека через взаимодействие с миром, которое опосредовано ценностями. Представители этой модели считают, что сущность человека есть единство взаимодействия с миром, которое дает устойчивые результаты, и спонтанности, которая порождает нечто новое, непредвиденное. Механизмами саморазвития в этой модели становятся стремления к абсолютной устойчивости, к достижению своеволия в хаосе, к диалогу и сотворчеству человека и мира. Системообразующее ядро деятельности человека, его отношение к миру составляют ценности, которые непосредственно связаны с эмоциями, переживаниями.

Таким образом, в контексте последовательной смены типов рациональности в философии складывается представление о саморазвитии как активности, направленной человеком на самого себя с целью самосохранения (XVII—XVIII вв.), самопреобразования (XIX—XX вв.) и самопорождения (XXI в.). Анализ показывает, что на разных этапах становления науки в качестве источника саморазвития принимались противоречивые тенденции или стремление к какой-либо цели. Содержание саморазвития рассматривалось как самопонимание, самосовершенствование, как нравственное усилие человека по утверждению в своей жизни моральных норм, ценностей. В качестве механизма саморазвития большинство мыслителей разных эпох называли рефлексию, которая определяет нравственный выбор человеком направления самоизменений. Принципиальным отличием

современных концепций, основанных на постнеклассическом типе научной рациональности, является разработка идеи многовариантности возможных путей изменения человеком себя как открытой саморазвивающейся системы, утверждение значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, понимание сложности, неоднозначности, нелинейности процессов детерминации саморазвития.

2.2. Саморазвитие человека как проявление «Я»

Становление психологии как науки совпало с переходом от классического к неклассическому типу научной рациональности, который связан с формулированием эволюционных концепций, акцентированием исследовательского интереса на проблеме детерминации развития. Может ли развитие человека быть описано как контролируемое внутренними или внешними по отношению к его сознанию факторами? Существует ли особая инстанция в психике, отвечающая за развитие человека? Обладает ли человек свободой выбора? Поиск ответов на эти вопросы способствовал формированию психологических представлений о саморазвитии как о феномене, который имеет сложную природу детерминации.

В *зарубежной психологии* представление о саморазвитии формируется в контексте основных теорий развития личности. Саморазвитие рассматривается как проявление, рост «Я», движение к эмоциональной и когнитивной зрелости человека. Становление этих представлений связано с разработкой положений о детерминации развития психики: 1) внутренней (интрапсихической) детерминации; 2) внешней детерминации; 3) взаимной детерминации; 4) индетерминации; 5) самодетерминации.

Внутренняя детерминация развития человека

Разработка концепта *внутренней (интрапсихической) детерминации* основана на двух идеях: внутреннего конфликта и внутреннего единства.

Идея *внутреннего конфликта* представлена в контексте психодинамического направления. Согласно его базовой теории — психоанализу З. Фрейда, источником развития человека являются противоречивые тенденции внутри его личности. При этом внутриличностный конфликт рассматривался психоаналитиками отнюдь не с позиций позитивно-развивающего понимания противоречий, их больше интересовала система защитных механизмов, призванная обеспечить равновесие человека со средой. В социокультурной теории личности К. Хорни сформулировано представление о том, что в основе внутреннего конфликта человека лежит базальная тревога, которая рассматривается как интенсивное и всепроникающее ощущение отсутствия безопасности. Автор гуманистической теории личности Э. Фромм считал, что в природе человека заложены уникальные экзистенциальные потребности, которые базируются на конфликте, дихотомии между стремлением к безопасности и стремлением человека к свободе. В индивидуальной психологии А. Адлера также поддерживается значимость внутреннего конфликта для развития человека. Он отмечал, что источником всех устремлений человека к саморазвитию, росту и компетентности является чувство неполноценности, конфликт между слабым, беспомощным от природы человеком, имеющим те или иные физические недостатки, и культурным (но враждебным) социальным окружением. Однако в теории А. Адлера появляется новая идея — идея цели развития. Такой целью автор считает стремление человека к превосходству, что выступает в качестве фундаментального закона человеческой жизни.

Идея *цели* получила дальнейшее развитие в «понимающей психологии» Э. Шпрангера, где развитие рассматривается как проявление самодвижения духа. Движущие силы развития выводятся из самой психики, его источник связан со стремлением человека к единению с общей ценностной ориентацией, «культурным состоянием человечества». Ценностная ориентация — это чисто духовное начало, которое определяет у каждого человека понимание мира. Выделяется несколько типов такого понима-

ния, по которым люди отличаются друг от друга. Э. Шпрангер отмечает, что ценностные духовные ориентации человека не вытекают ни из социальных отношений, ни из условий жизни. Не следует искать каких-нибудь причинных объяснений развитию человеческой личности, а также предпочтению ею того или иного типа понимания. Это данность, с которой исследователю остается только смириться.

Ш. Бюлер, используя биографический метод, установила, что главной движущей силой развития служит врожденное стремление человека к самоосуществлению или самоисполнению — всесторонней реализации самого себя через творчество и созидание. Самоосуществление — это итог жизненного пути, когда ценности и цели человека получили адекватную реализацию. Ш. Бюлер представляет жизненный путь в значительной степени как результат саморазвития духа. Развитие личности рассматривается ею независимо от конкретных социально-исторических условий существования. Самоосуществление есть и движущая сила развития, и его внутренний источник. Общественно-исторические обстоятельства лишь создают или разрушают мотивацию для продуктивной деятельности.

Автор аналитической психологии К.Г. Юнг рассматривал развитие личности как динамический процесс, как эволюцию на протяжении всей жизни. С точки зрения Юнга, результатом стремления различных компонентов личности к единству является обретение самости, становление неповторимого и целостного индивида. Развитие каждого человека уникально, оно продолжается в течение всей жизни и включает процесс индивидуации — динамичный и эволюционный процесс интеграции многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций. Итог осуществления индивидуации Юнг называл самореализацией. Он считал, что эта стадия развития личности доступна только способным и высокообразованным людям, имеющим к тому же достаточный досуг.

В диспозиционной теории личности Г. Олпорта основной является идея о том, что индивидуум представляет собой ди-

намичную (мотивационную) развивающуюся систему. Ученый ввел новый термин — «проприум», означающий позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы. Он считал, что проприум охватывает все аспекты личности, способствующие формированию внутреннего единства. Он рассматривал проприум как постоянство человека относительно диспозиций, намерений и перспективных целей. Проприум, по Олпорту, — некая организующая и объединяющая сила, назначение которой — формирование уникальности человеческой жизни. Г. Олпорт выделил ряд аспектов, которые участвуют в развитии проприума с детства до зрелости: телесная самость, самоидентичность, самоуважение, расширение самости, образ себя, рациональное управление самим собой, проприативное стремление как целостное чувство «Я» и планирование перспективных целей. Эти проприатические функции эволюционируют медленно. В результате их окончательной консолидации формируется «Я» как объект субъективного познания и ощущения.

Внешняя детерминация развития человека

Идея *внешней детерминации* развития основана на механистическом подходе и нашла свое яркое воплощение в становлении бихевиорального направления в теории личности, основным предметом которого является поведение человека. Теория оперантного научения Б.Ф. Скиннера строится на категорическом отрицании интрапсихических причин поведения. Скиннер считал, что человек по своей сути сложная, но все же машина. Он отдавал предпочтение функциональному анализу поведения организма, который устанавливает точные, реальные и обусловленные взаимоотношения между открытым поведением (реакциями) организма и условиями окружающей среды (стимулами), контролирующими их. По мнению Скиннера, единственной причиной поведения могут быть внешние события. Рассуждения о способности человека к саморазвитию исключаются им из научного контекста.

Взаимная детерминация развития

Идея *взаимной детерминации* представлена в социально-когнитивном направлении в теории личности А. Бандуры. Он считал, что на поведение человека влияет окружение, но и сам человек играет активную роль в создании социальной среды и других обстоятельств жизни. В тройственной модели реципрокного детерминизма А. Бандуры, согласно которой окружающая среда, поведение и личность взаимно влияют друг на друга, одной из ключевых становится концепция самоэффективности — положение о том, что человек может научиться контролировать события, влияющие на его жизнь. По мнению Бандуры, сила, управляющая человеком, находится не во внешней по отношению к нему среде, а происходит из взаимодействия окружающей среды, его собственного поведения и его личности. В качестве центральной А. Бандура рассматривал уникальную способность человека к саморегуляции, которая реализуется через самонаблюдение, самооценку и самоответ.

Когнитивное направление в теории личности связано с дальнейшей проработкой идеи о сложном переплетении внешних и внутренних факторов при поиске причин развития человека. Когнитивная теория личности Дж. Келли основана на понимании человека как исследователя. Келли считал, что люди ориентированы, главным образом, на будущее, а не на прошлые и настоящие события их жизни; они способны активно формировать представление о своем окружении, а не просто пассивно реагировать на него. Личностный конструкт — это идея, мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать или предсказать свой опыт. К формированию личностных конструктов приводит когнитивный процесс. Система личностных конструктов дает человеку и свободу выбора решений, и ограничение действий.

Таким образом, идея взаимной детерминации отражает взаимонаправленность влияния социального окружения и собственной активности человека. В качестве объяснительных понятий выступают саморегуляция, самоподкрепление, самоэффектив-

ность (А. Бандура), выбор оснований для анализа и интерпретации событий собственной жизни (Дж. Келли).

Индетерминация развития человека

Гуманистическое направление в теории личности развивает идею *индетерминации* и представление о человеке как в высшей степени сознательном и разумном создании без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов. Он является активным творцом собственной жизни, обладает свободой выбирать стиль жизни, которая может быть ограничена только физическими или социальными воздействиями. Рост, самоактуализация, поиски идентичности и автономности и т.п. рассматриваются в качестве универсальных тенденций развития человека.

В гуманистической психологии А. Маслоу акцент делается на творческом потенциале человека, его потребности в самоактуализации. Для Маслоу человек изначально свободен и ответственен за выбор образа жизни. Эта личная свобода заключается в том, что человек решает, каков его потенциал и как он будет стремиться его актуализировать. Маслоу акцентирует значимость ответственности свободного человека за принятые решения и в качестве источника саморазвития рассматривает мотивацию.

Феноменологическое направление также исходит из постулата о том, что люди свободны в решении, какой должна быть их жизнь в контексте врожденных способностей и ограничений. К. Роджерс ввел представление о «Я-концепции» и полагал, что все поведение человека регулируется объединенным мотивом — тенденцией к самоактуализации. Это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. К. Роджерс считал, что не требуется каких-то особых конструктов, чтобы понять, почему человек активен. Человек исходно мотивирован просто тем, что живет. Роджерс рассматривал в качестве характеристик полноценно функционирующего человека открытость к переживанию, экзистенциальный образ жизни, организмиче-

ское доверие, эмпирическую свободу, креативность. Свобода рассматривалась им как составная часть тенденции актуализации, для которой естественен уход от контроля внешних подкреплений к внутреннему контролю и автономному поведению.

Таким образом, гуманистическое направление хотя и оставляет за наукой право предполагать определенный детерминизм, но настаивает на том, что человек свободен в принятии решений, выборе направления саморазвития и принятии ответственности за этот выбор.

Самодетерминация развития человека

Развитие идеи свободы человека связано с разработкой понятия *самодетерминации*, которое используется как объяснительное на психологическом уровне рассмотрения механизмов свободы. Авторы концепции самодетерминации американские психологи Э. Дэси и Р. Райан определяют самодетерминацию как собственную активность человека, его способность самостоятельного выбора направления саморазвития. Данное понятие дает возможность учитывать как собственный внутренний выбор человека, так и объективно существующие ограничения свободы выбора (физические, физиологические, социально-исторические и др.), т.е. позволяет избежать абсолютизации и того и другого, приводящей к тупиковому варианту развития любой теории. Э. Дэси считает, что самодетерминация является не только способностью, но также и потребностью. Он определяет ее в качестве основной врожденной склонности, которая ведет организм к вовлеченности в интересующее поведение, обычно способствующее развитию умений осуществлять гибкое взаимодействие с социальной средой.

У. Тейджсон определяет свободу как переживание самодетерминации, связанное с самоосознанием. Он считает, что психологическая свобода, или сила самодетерминации, неразрывно связана со степенью и масштабами самосознания и тем самым тесно коррелирует с психологическим здоровьем и аутентичностью. Индивидуальной переменной является «зона личностной

свободы», которая варьирует в разных ситуациях. Тейджсон выделяет три параметра свободы: 1) уровень когнитивного развития, 2) объем внешних ограничений, 3) подсознательные внутренние детерминанты и ограничения. Ключевым процессом в обретении и расширении свободы является рефлексивное осознание детерминант и ограничений собственной активности.

Близкие взгляды развивает Дж. Истебрук, уделяющий специальное внимание контролю над базовыми потребностями и тревогой, рождающейся в отношениях с внешним миром. Эффективность контроля и степень свободы оказываются непосредственно связанными с интеллектуальными способностями, обучаемостью и компетентностью.

Дж. Ричлак также выдвигает на первый план проблему самодетерминации. Он видит основание свободы в способности самого субъекта, исходя из своих желаний и формулируемых на их основе осмысленных целей, детерминировать собственные действия, включаться в систему самодетерминации своей активности и ее переструктурировать, дополняя каузальную детерминацию поведения целевой. Основой того, что обычно называют «свобода воли», является, по Ричлаку, диалектическая способность саморефлексии и трансценденции, позволяющая субъекту ставить под вопрос и изменять те предпосылки, на которых строится его поведение.

При этом исследователи подчеркивают, что следует различать самодетерминацию, с одной стороны, и саморегуляцию или самоконтроль — с другой. В последнем случае регуляторами могут выступать интроецированные нормы, мнения и ценности авторитетных других, социальные или групповые мифы и т.п. При подлинной самодетерминации субъект выступает как автор своего поведения. Самодетерминация является высшим уровнем саморегуляции личности, выражающейся в способности осуществлять выбор, опирающейся на ее глубокое осознание. Для данного уровня характерны богатство внутренних мотивов, внутренних смыслов, переживание личностью себя как творца собственной судьбы. Источником самодетерминации выступают

мотивационные детерминанты, смысл которых человек находит для себя сам.

Итак, в зарубежной психологии саморазвитие человека рассматривается в контексте проблемы «детерминация — свобода» личности. В теориях, основанных на идее внутренней (интрапсихической) детерминации, в качестве источника саморазвития выделяются:

1) внутренние противоречия, внутренний конфликт (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм);

2) врожденное стремление человека к обретению духовных ценностей (Э. Шпрангер);

3) стремление к самоосуществлению или самоисполнению (Ш. Бюлер);

4) стремление различных компонентов личности к единству — к обретению самости (К.Г. Юнг), к проприуму (Г. Олпорт).

В теориях взаимной детерминации локусом детерминации являются взаимодействие с другими людьми и элементами окружения, предшествующие события жизни (А. Бандура, Дж. Келли).

Индетерминационная гуманистическая психология акцентировала творческий потенциал человека, его потребность в самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс).

В теориях самодетерминации источниками саморазвития полагают:

- собственную активность человека, его способность к самостоятельному выбору направления саморазвития (Э. Дэси, Р. Райан);

- рефлексивное осознание детерминант и ограничений собственной активности (У. Тейджсон);

- контроль над базовыми потребностями и тревогой, рождающейся в отношениях с внешним миром (Дж. Истебрук);

- диалектическую способность к саморефлексии и трансценденции (Дж. Ричлак).

В рассмотренных теориях выделяется либо инстанция, управляющая саморазвитием: самость (К.Г. Юнг), проприум

(Г. Олпорт), Я-концепция (К. Роджерс); либо принцип, на основе которого осуществляется саморазвитие: принцип самоэффективности, саморегуляции, самоподкрепления (А. Бандура), интерпретации и прогноза (Дж. Роттер, Дж. Келли), самореализации, самоактуализации (А. Маслоу).

На основе проведенного анализа нами предлагается следующая модель детерминации саморазвития, раскрывающая основные представления о нем в зарубежных теориях личности (рис. 1).

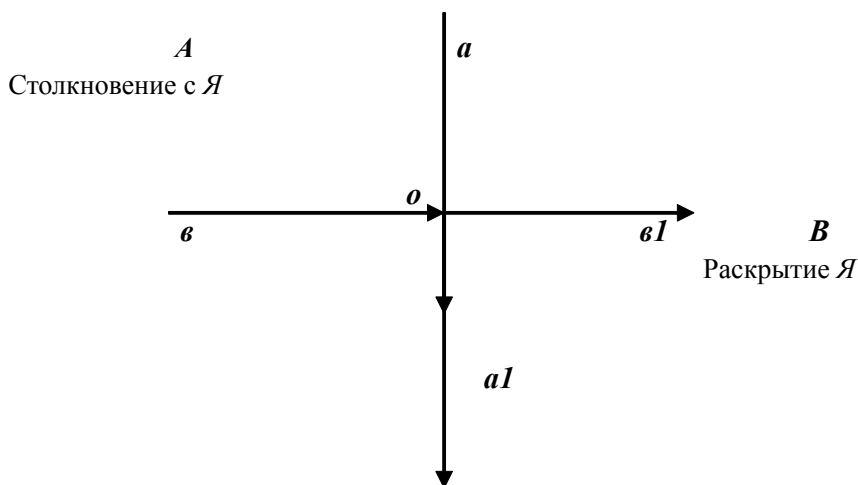


Рис. 1. Модель детерминации саморазвития

В модели представлены две плоскости и четыре вектора. Первую плоскость (вертикаль *A*), которая отражает направленность саморазвития, задают два вектора: центробежный (*ao*) — внутренний конфликт и центростремительный (*oaI*) — цель, ценности, перспектива. Вторую плоскость (горизонталь *B*), отражающую структурную сложность источника саморазвития, задают два других вектора. Вектор *vo* направлен на поиск инстанции, которая управляет саморазвитием (самость, проприум,

Я-концепция). Вектор *ов1* — на выделение принципов, которые управляют саморазвитием, — принципов самоэффективности, саморегуляции, самоподкрепления, самореализации, интерпретации и прогноза.

Векторы *ао* и *во* определяют контекст саморазвития, в основе которого — направленность на внутренний конфликт и поиск инстанции, способной управлять саморазвитием. Этот контекст можно обозначить как «Столкновение с *Я*». Векторы *оа1* и *ов1* задают контекст саморазвития, актуализирующегося направленностью на цель, ценности, перспективы и поиск принципа, который может управлять саморазвитием. Этот контекст можно обозначить как «Раскрытие *Я*».

Таким образом, анализ зарубежных психологических теорий позволяет сделать следующие выводы. Саморазвитие понимается большинством исследователей как процесс роста «*Я*» человека, его движение к личностной зрелости. Можно выделить два основных контекста проявления саморазвития: «Столкновение с *Я*» и «Раскрытие *Я*».

2.3. Саморазвитие как активность человека по преобразованию себя

В *отечественной психологии* предпосылки для выдвижения проблемы саморазвития связаны с разработкой идей культурно-исторической детерминации развития психики (Л.С. Выготский), системной детерминации психики (В.А. Барабанщиков, Б.Ф. Ломов), субъектной детерминации жизненного пути человека (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн).

С позиций *культурно-исторической теории* развитие рассматривалось как процесс постижения человеком культуры посредством овладения собственным поведением, познавательными процессами. В процессе онтогенеза происходит системная перестройка сознания человека, которая предполагает саморазвитие высших психических функций. На основе культурно-

исторической концепции сформулирован *принцип саморазвития личности* [14]. Этот принцип строится на следующих положениях:

- о роли борьбы противоположностей и гармонии как движущих сил развития личности (Л.И. Анцыферова, В.В. Зейгарник);
- о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе).

Представление о роли *внутренних противоречий* как источника саморазвития человека составляет основу диалектико-материалистического понимания процессов развития. Согласно им, возникающие в жизни человека противоречия между целями, задачами и наличными для их достижения средствами, между стремлениями и возможностями для их удовлетворения, между тенденциями к изменчивости и стереотипии, между старым и новым и т.д. разрешаются посредством деятельности личности, уступая место новым противоречиям. Однако представление о противоречиях как движущей силе развития и саморазвития человека акцентирует внимание исследователей на выявлении и изучении прежде всего кризисных этапов жизнедеятельности, когда ярко проявляется диссоциация ее отдельных сторон.

Представление о *гармонии* как движущей силе развития начинает складываться к концу XX в. В связи со становлением теории систем было выдвинуто предположение о том, что именно в гармонический период развития происходит накопление качественно нового для человека, а также порождение новых противоположностей и противоречий. Такой вывод логически следует из философского анализа процесса развития систем. На этапе усиленной дифференциации системы вновь возникающие ее компоненты для наиболее полного выявления всех своих возможностей должны включиться в возможно более широкие и разнообразные связи с другими элементами. Как пишет А.Н. Аверьянов, «дифференциация не заканчивается образованием элементов с различными функциональными свойствами. Она идет дальше. Противоречия

между ними остаются, наряду с тенденцией к гармонии. В этот период особенно отчетливо проявляется роль гармонии как движущей силы развития системы в целом. Взаимодополняя друг друга, координируясь друг с другом, элементы системы получают больше возможностей для развития. Так решается известный спор о гармонии как движущей силе развития. Да, гармоническое взаимодействие на определенном этапе развития системы выступает его движущей силой. Но именно противоречия продолжают способствовать дальнейшей дифференциации элементов системы». В механизме гармонии также действуют противоположности, но противоречия между ними весьма сглажены: достигнутое для человека выступает как важная ступень достижения желаемого или даже как его часть.

В психологии идея о гармонии как движущей силе развития и саморазвития человека нашла свою разработку в трудах Л.И. Анцыферовой. Она отмечает, что постановка этого вопроса вытекает из закономерностей работы функциональных систем, выделенных П.К. Анохиным. Как показал П.К. Анохин, элементы системы связаны друг с другом не просто отношениями взаимодействия, но отношениями содействия. Логично предположить, что именно по принципу содействия связаны друг с другом компоненты психологической организации личности. Естественно, что в высокодифференцированной системе содействие предполагает наличие элементов, выполняющих не просто различные, но и противоположные функции, гармоническое единство которых, взаимодополнение позволяют системе успешно функционировать и развиваться.

Второй аспект принципа саморазвития связан с постулированием локализации источника саморазвития в деятельности. Как отмечает А.Г. Асмолов, первая продуктивная попытка найти *источник саморазвития* деятельности в ней самой принадлежит Д.Н. Узнадзе, который ввел представления о функциональной тенденции. Узнадзе подчеркивал, что деятельность может активизироваться не в связи с потребностью, а под влиянием присутствующей ей имманентно тенденции к активации. Именно функ-

циональная тенденция является источником игры и творчества, подчиняющихся формуле «игра ради игры» («творчество ради творчества»). Дальнейшее углубление представлений о механизмах саморазвития деятельности осуществлено в работах В.А. Петровского и В.Г. Асеева.

Проблема саморазвития как инициации человеком изменения самого себя получила новый импульс в связи со становлением *идеи системной детерминации*. Эта идея воплотилась в разработке уровневых концепций развития психики. Сформулированное в системном подходе положение о многомерности, многоплановости, многоуровневости, множественности детерминант развития, которое рассматривается как способ существования психического как системы, позволило более детально изучить внутренние условия, при которых возможно преобразование развития в саморазвитие.

Согласно системному подходу, психическое развитие характеризуется движением его оснований, сменой детерминант, возникновением, формированием и преобразованием новых свойств или качеств. Данный подход предполагает существование многообразных источников и движущих сил психического развития человека, которое всегда связано с системой противоречий (между разными свойствами, уровнями, основаниями, факторами и т.д.), и различными путями разрешения этих противоречий. Любой результат развития (когнитивный, личностный, операциональный), достигнутый на той или иной его стадии, становясь сначала новообразованием, включается затем в совокупную детерминацию психического, выступая при этом уже в роли внутренних факторов, предпосылок либо опосредствующих звеньев по отношению к результатам следующей стадии. С нашей точки зрения, такой подход позволяет рассматривать саморазвитие как внутреннюю составляющую развития, которая обеспечивает возможность его перехода на качественно новую ступень. В концепциях, разрабатываемых в рамках системного подхода, вводится представление о функциональном характере этой внутренней составляющей, разраба-

тываются понятия, посредством которых конкретизируется ее содержание.

В системно-уровневой концепции детерминации психического развития (В.Г. Асеев) отмечается, что необходимым условием инициации развития является наличие хотя бы небольшого функционального резерва. Как указывает Л.И. Анцыферова, понимание индивидуального развития как многократных переходов от более простого уровня функционирования к более сложному обуславливает необходимость разрешения парадокса развития (В.В. Орлов). Этот парадокс заключается в том, что высшее возникает из низшего, в котором высшего нет. Объяснением этого вопроса может быть введенное в философию понятие одноплоскостного развития, т.е. развития в пределах одного и того же уровня сложности.

Психологические исследования подтверждают существование такого типа развития, обеспечивающего его непрерывный характер. А.В. Запорожец обосновал гипотезу о существовании функционального развития, которое совершается внутри одной и той же стадии развития и ведет к накоплению качественно новых элементов, которые и образуют потенциальный резерв развития или зачатки более сложного уровня функционирования.

В разрабатываемой Л.И. Анцыферовой концепции отмечается, что для решения вопросов о механизмах перехода от стадии к стадии и к более высоким уровням развивающейся системы необходимо использовать именно понятие «функционального развития». Оно трактуется как развитие, включающее процессы микроразвития, которые ведут к накоплению элементов новых стадий в рамках уже достигнутой. Выдвигается предположение о том, что пройденные личностью стадии развития постепенно складываются в иерархическую организацию, в составе которой позднейшие психологические новообразования, стратегии и тактики не отменяют, но качественно видоизменяют предшествующие. Они обогащают, ограничивают, регулируют, подчиняют себе образования более ранних стадий и уровней через включение их в новые системы психологических отношений личности

к миру, в новые жизненные позиции. Чем дальше продвигается человек по жизненному пути, тем более значительное место в структуре личности начинают занимать конфигурации свойств или черт, сформировавшиеся как реакции индивида на свои собственные качества и формы поведения. Как отмечает Л.И. Анцыферова, формирующиеся потенциальности под влиянием новых жизненных задач, социальных требований порождают психологические новообразования и стимулируют переход человека на новый уровень функционирования. Такой уровень характеризуется не только новым качеством личности, но и соответствующими ему новыми психологическими стратегиями и тактиками более эффективного решения жизненных задач. Личность, таким образом, творит, созидает себя. Таким образом, введение понятий функционального резерва, функционального развития отражает внутренние ресурсы психики, которые являются пусковым механизмом самопреобразований человека.

В рамках системного подхода оформилась также идея детерминации развития *сферой потенциального*, что стало еще одним важным этапом становления представлений об активности человека по самопреобразованию. Под потенциальным в самом общем виде понимаются такие свойства, возможности человека, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития личности.

Проблема человеческого потенциала активно разрабатывается в различных областях человекознания (О.И. Генисаретский, Г.М. Зараковский, В.Ж. Келле, Н.А. Носов, Г.Н. Солнцева, Б.Г. Юдин и др.). Для формирования представлений о саморазвитии особенно актуальны исследования проблематики *личностного потенциала*. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, личность в процессе своего жизненного пути создает специфическую детерминацию: она опосредует зависимость предшествующего и последующего этапов в ходе жизни. Поэтому изменения,

происходящие в личности, выявляются не путем сравнения настоящего с предшествующим этапом, а через синтез тех способов, которыми личность опосредствует свое прошлое и будущее своим настоящим. При этом полагается, что развитие личности начинает все больше придавать направленность и логику ее движению в будущее. Л.И. Анцыферова также связывает детерминацию развития человека с учетом такой сферы, как потенциальное. Она указывает, что накапливающаяся на каждой стадии потенциальная сфера открывает возможность развития личности в разных направлениях и создает в то же время детерминанты реализации лишь некоторых из этих направлений.

Таким образом, потенциал как возможности и внутренние ресурсы становится основой, базой для воплощения в реальность идей человека по преобразованию самого себя. Сфера потенциального содержит в себе прообразы различных вариантов возможных изменений. Только от самого человека зависит, будут ли эти возможности проявлены в актуальной жизнедеятельности.

2.4. Саморазвитие как становление субъекта жизнедеятельности

Становление идеи *субъектной детерминации* жизненного пути человека представлено в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

В отличие от других живых существ человек не просто существует и развивается во времени, но и имеет *историю становления собственной личности*. Эта история становления личности в определенном обществе, подчиненная социальным закономерностям, определяется в психологии как *жизненный путь личности*.

Понятие жизненного пути личности в отечественной психологии ввел С.Л. Рубинштейн и рассматривал его в контексте проблемы личной жизни. Личная жизнь человека при этом

определяется как самое богатое понятие, включающее все многообразие жизненных отношений человека. *Жизненное отношение* является единицей личной жизни человека и определяется в двух контекстах:

1) как объективная связь между человеком и явлениями его жизни, в силу которой эти явления приобретают в контексте личной жизни определенный жизненный смысл, становятся лично значимыми;

2) как субъективно превращенная форма жизненного смысла, выраженная в различных структурах внутреннего мира личности — ценностях, смыслах, идеалах и т.д.

В совокупности жизненные отношения личности образуют *жизненный мир* и определяют мотивацию и смысловое содержание индивидуального жизненного пути. В субъективной форме, во внутреннем мире человека жизненные отношения существуют как смысловые структуры — смысл жизни, ценности, мотивы и т.п. Богатство, широта, глубина, разнообразие жизненных отношений детерминируют психологическое качество и внутреннюю содержательность жизни человека.

Личность, которая активно строит, модифицирует, совершенствует жизненные отношения и тем самым детерминирует индивидуальный жизненный путь, является *субъектом жизни*. В таком контексте *жизненный путь* трактуется как история формирования личности, обусловленная как объективными социальными, историческими факторами, так и собственной активностью личности в качестве субъекта жизни.

Категория *субъекта жизни* определяется С.Л. Рубинштейном через понятие «способ существования». Способ существования — это характерный для личности способ построения и воспроизводства жизненных отношений. Выделяются два основных способа существования человека и, следовательно, два типа отношения к жизни.

Первый способ существования отличается тем, что человек вырабатывает определенное отношение к дискретным событиям жизни, но не к целостному жизненному пути. В силу данного

обстоятельства он не способен понять смысл жизни, поставить жизненные цели и задачи, составить долгосрочную программу действий. При таком способе жизни присутствует тактика действий в отдельных жизненных ситуациях, но отсутствует единая стратегия жизненного пути. Не человек управляет и распоряжается своей жизнью, а, напротив, жизненные обстоятельства поглощают человека и диктуют ему свои «требования». Разумеется, что первый способ существования не присущ личности как субъекту жизни.

Второй способ жизни характерен для субъекта жизни. Его развитие связано с развитием механизмов рефлексии жизненного пути и формированием смысла жизни. Второй способ существования определяется тем, что личность способна встать в познавательное и практическое отношение к целостному жизненному пути и конструировать его на сознательной, осмысленной основе. Эти новообразования в системе психической регуляции коренным образом меняют характер детерминации жизненного пути личности. Личность как субъект жизни в каждой ситуации действует в соответствии с необходимостью реализации смысла жизни, что требует от нее большой сознательности и ответственности. Смысл жизни «отливается» в форму жизненных целей, задач и смыслов отдельных ситуаций. Нацеливая свою активность на эти смыслы, личность в каждом жизненном событии реализует частицу смысла жизни. Смысл ситуации, производный от смысла жизни, поднимает личность в положение над ситуацией и дистанцирует от непосредственных требований ситуации.

В каждой ситуации в сознании личности могут конкурировать побуждения, исходящие как от смысла жизни, так и требования, предъявляемые ситуацией. Например, соблазн расслабиться, отдохнуть, повеселиться может бороться с необходимостью заняться перспективными делами. Не случайно С.Л. Рубинштейн отмечает, что со вторым способом существования связана проблема «ближней» и «дальней» мотивации. Это «проблема соотношения, взаимосвязи непосредственного от-

ношения человека к жизни, к окружающему его и осознанного отношения, опосредствованного через «дальнее». «*Ближняя мотивация*» — это совокупность ситуативных побуждений, которые актуализируются в отдельных жизненных ситуациях и производны от непосредственных жизненных отношений. «*Дальняя мотивация*» — это совокупность побуждений, которые производны от смысла жизни и выражают отношение личности к жизни в целом. Отличительной чертой субъекта жизни является способность отстраниться от сиюминутных требований ситуации, устоять перед ее соблазнами, воздержаться от импульсивных решений в пользу интересов реализации перспективных задач. В этой связи С.Л. Рубинштейн упоминает об огромном значении временной перспективы для воспитания личности в качестве субъекта жизни.

Жизненный путь личности структурирован на элементарные единицы — *события*. Однако не каждое изменение жизненных обстоятельств является событием. Выделяется объективный и субъективный критерий настоящего события. Объективным критерием является судьбоносность события, его способность значимо повлиять на жизненный путь личности. Субъективный критерий предполагает, что событие нашло отклик во внутреннем мире личности, отразилось в личностных переживаниях. В переживании личности отражены не столько объективные свойства события, сколько отношение этих свойств к смыслу и целям жизни. Поэтому способ переживания человеком тех или иных жизненных событий вскрывает его личностные качества, смысл жизни и ведущие ценности. В способах переживания жизненного пути рельефно проявляется личность как субъект жизни. Переживание обладает побудительным потенциалом, который проявляется в событиях-поступках личности. Таким событием является только такое изменение, которое было инициировано, реализовано самой личностью и резко переломило расстановку сил в ее жизни.

С.Л. Рубинштейн различает два вида жизненных событий — внешние и внутренние. Внешние события, преломляясь

через внутренние условия (внутренний мир личности), превращаются в переживания — внутренние события. Внутренние события — переживания побуждают личность совершать поступки, которые изменяют жизненный путь и становятся его поворотными пунктами — внешними событиями. Внутренние события являются следствием субъективации внешних событий; внешние события являются результатом объективации внутренних событий. Именно так выглядит диалектика внешних и внутренних событий с точки зрения *принципа детерминизма*. Этот принцип был сформулирован отечественными психологами и является важным достижением отечественной психологии жизненного пути. Он гласит: внешние события действуют через внутренние условия и тем самым побуждают личность себя изменять.

Итак, событием становится не всякий сдвиг в жизненных обстоятельствах, а только такое их изменение, которое приобрело субъективное значение и побудило личность к преобразованию собственного жизненного пути. Не каждое изменение объективных условий жизненного пути становится настоящим событием для личности, а лишь в зависимости от личностного смысла этого изменения. События образуют своего рода «маршрут» саморазвития личности.

Регуляция активности личности как субъекта жизни осуществляется на основе *субъективной картины жизненного пути* — субъективного образа, отражающего пространственно-временные параметры жизни человека. Этот образ является достоянием самосознания, выступает в качестве результата самопознания и биографической рефлексии личности. Он является фундаментом, на котором строится «Я» человека и основывается чувство идентичности. В субъективную картину жизненного пути личности заносятся не все события подряд; в нее вбираются только самые значимые для личности события. Поэтому отражение человеком собственной биографии в высшей степени пристрастно и избирательно. Событийное содержание субъективной картины жизни характеризует направленность

личности, смысл и цели ее жизни, определяет стратегию саморазвития.

Субъективная картина жизненного пути является психическим образом, при опоре на который личность самостоятельно управляет собственной жизнью. *Самостоятельность личности* предполагает умение проникнуть в содержание смысла своей жизни, ставить жизненные цели и задачи, изыскивать средства для их реализации, подгонять тактику реализации под события реального жизненного пути, прогнозировать и планировать дальнейшее развитие жизненных обстоятельств. Все эти функции осуществляются в плане субъективного образа жизненного пути личности. Поэтому формирование в структуре самосознания личности субъективной картины жизненного пути — важный этап в процессе развития субъекта жизни. Более того, субъективная картина жизненного пути содержит «жизненный замысел», который вынашивает и реализует субъект жизни. Образы событий в субъективной картине жизненного пути нагружены личностными смыслами и окружены переживаниями. Эти переживания и выражают реальные мотивы, движущие жизненным путем личности, и мотивационную значимость отдельных событий.

Наличие субъективной картины жизненного пути является психологическим критерием личностной зрелости. Субъективная картина жизни помогает личности не только состояться в своих высших проявлениях, но и свидетельствует о качестве личности как субъекта жизни. По С.Л. Рубинштейну, личность, в первую очередь, является сознательный человек, который занял определенную позицию по отношению к различным явлениям жизни и в отношении жизни в целом. Субъективная картина жизненного пути интегрально выражает сознательное отношение человека к собственной жизни, *жизненную позицию личности*.

Наконец, субъективная картина жизненного пути личности «конденсирует» *жизненный опыт личности*. В спрессованном виде этот жизненный опыт способствует формированию жиз-

ненной мудрости, которая позволяет человеку адекватно осознать смысл своей жизни и избрать способы и средства для его реализации.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, основной структурой психической регуляции жизненного пути личности выступает *смысл жизни* как главное жизненное отношение личности, придающее единую смысловую направленность индивидуальному жизненному пути.

Идеи С.Л. Рубинштейна нашли свое продолжение в работах А.В. Брушлинского, который отмечал, что человек не рождается, а становится субъектом. Субъект — это человек на высшем уровне активности, целостности (системности), автономности. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Чтобы стать субъектом, человек должен постоянно превращать саму свою природу в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к миру, превращать предпосылки и условия своей жизни во «вторую природу», культуру. Способность к изменению действительности, самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой человека в его родовом и индивидуальном выражении.

Представление о человеке как о субъекте позволило ввести в отечественную психологию такие понятия, как «самодетерминация», «саморазвитие», «самообразование» и др., ориентирующие на поиск внутренних источников психического развития человека.

2.5. Саморазвитие как становление субъективной реальности

В *антропологической модели субъективной реальности* (В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев) саморазвитие рассматри-

вается как развитие человеком своей собственной самости. В саморазвитии как способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования обнаруживается, согласно данной модели, субъективность.

Субъективность как центральная категория психологической антропологии выражает сущность внутреннего мира и родовую специфику человека, отличает его способ жизни от всякого другого. Природа человеческой субъективности находит свое высшее выражение в способности к *рефлексии* как в основополагающем механизме ее становления и развития в онтогенезе.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев обосновали необходимость рассмотрения развития человека в следующих контекстах:

- по схеме процесса (как естественную временную последовательность ступеней, периодов, стадий);
- по структуре деятельности (как совокупность способов и средств «развития», где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию);
- как саморазвития (фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования).

Первый контекст акцентирует временную детерминацию развития и его развертку по сущности природы. Второй контекст подчеркивает целевую детерминацию и развертку развития по сущности общества. Третий контекст включает еще одну детерминанту — ценностно-смысловую. В таком случае развитие для человека — это цель, ценность, а иногда и смысл жизни.

Согласно такому подходу, саморазвитие осуществляется в ходе жизнедеятельности человека через проявление собственной активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания самого себя. Саморазвитие выражает в активной форме особенности внутреннего

мира личности, который находится в процессе постоянного становления, развития.

В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым предложена периодизация, в которой развитие рассматривается как процесс становления внутренней субъективной реальности, как становление субъекта собственной жизнедеятельности, осуществляемое в тесной связи с социальным окружением.

В качестве исходных понятий выступает «со-бытийная общность» и «само-бытность». *Со-бытийная общность* — это способ существования связи человека с другими людьми, без этой связи само развитие происходить не может. На первых порах роль другого выполняет мать, затем близкие люди, общественный взрослый, все человечество (в пределе). *Само-бытность* — это как бы выход из общности, индивидуализация, возможность проявить самостоятельность, творить новое. Выделяются *кризисы рождения* и *кризисы развития*. Авторы считают, что человек рождается несколько раз. Конечно, биологическое рождение и биологическая смерть происходят только однажды, однако «рождение» человека как личности происходит неоднократно. Оно осуществляется в период вхождения в новую общность, когда принципиально меняется режим индивидуальной жизни. Кризис развития происходит в тот момент, когда обнаруживается разрыв между индивидуальной и совместной формами деятельности и сознания, когда возникает противоречие между чем или кем желает стать человек и его возможностями (например, для ребенка противоречие выражается в следующем: «Хочу быть, как ты, — и не могу стать, как ты»).

За кризисом рождения следуют *стадии принятия* — принятие партнерами друг друга в новых обстоятельствах. За кризисом развития — *стадии освоения* — способность самостоятельно по собственной инициативе строить и налаживать взаимодействия. Выделяются пять ступеней субъективности: оживление, одушевление, персонализация, индивидуализация, универсализация (табл. 2).

**Интегральная периодизация субъективной реальности
(по В.И. Слободчикову)**

Ступени субъективности	Период становления <i>событийности</i>		Период становления <i>самобытности</i>	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	Родовой кризис: 0—2 мес. ± 3 нед.	Новорожденность: 0,4—3,5 мес.	Кризис новорожденности: 3,5—7 мес.	Младенчество: 6—12 мес.
Одушевление	Кризис младенчества: 11—18 мес.	Раннее детство: 1,5—3 года	Кризис раннего детства: 2,5—3,5 года	Дошкольное детство: 3 года—6,5 года
Персонализация	Кризис детства: 5,5—7,5 года	Отрочество: 6,2—11,5 года	Кризис отрочества: 11—14 лет	Юность: 13—18 лет
Индивидуализация	Кризис юности: 17—21 год	Молодость: 19—28 лет	Кризис молодости: 27—33 года	Взрослость: 32—42 года
Универсализация	Кризис взрослости: 39—45 лет	Зрелость: 44—60 лет	Кризис зрелости: 55—65 лет	Старость: 62—...

Проанализируем коротко содержание этих ступеней.

На первой ступени — *оживления* — ребенок вместе с родным взрослым (биологической матерью или человеком, выполняющим материнскую функцию) начинает строить общение, сначала не опосредованное культурными орудиями, предметами, знаками. Культурным событием этой ступени развития субъекта является то, что ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность, «вписывая» себя в

пространственно-временную организацию общей жизни семьи. Кардинальное приобретение этой ступени — подлинный синтез человеческого тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, действенных измерениях.

На второй ступени — *одушевления* — ребенок вместе с близким взрослым осваивает предметно-опосредованные формы общения в плане совместных имитационно-предметных действий с реальным партнером и в плане изобразительных игровых действий с воображаемым партнером. Два значимых события стоят в начале новой ступени развития — прямохождение и речь — способы первичного самоопределения во внешнем и внутреннем пространстве субъективности. Это ступень овладения культурными навыками и способностями, здесь ребенок впервые открывает свою собственную личность («Я сам!»), осознает себя субъектом собственных желаний и умений.

На третьей ступени — *персонализации* — партнером растущего человека становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей: учитель, наставник, мастер и т.п. Вместе с ним подросток осваивает правила, понятия, принципы деятельности во всех сферах социально-культурного бытия: в науке, искусстве, религии, морали, праве. Именно на этой ступени человек впервые осознает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее. Кульминационным моментом личностного развития на этой ступени является проявление способности к саморазвитию, однако реализация ее ограничена тем, что человек не достигает еще внутренней свободы, несмотря на выраженное стремление к взрослости, не может освободиться от зависимости от других людей.

На четвертой ступени — *индивидуализации* — портретом молодого человека становится человечество (в определенных пределах), с которым он вступает в деятельностные отношения опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Индивидуализация общественного «инвентаря ценностей» по мерке личностной позиции человека составляет суть данной

ступени развития субъекта общественных отношений. Обособляясь от оценок окружающих, человек становится ответственным за свою личность, которая зачастую складывалась не по его воле и без его ведома.

Последняя, пятая, ступень — *универсализации* — знаменует выход за пределы собственной индивидуальности и одновременный вход в пространство общих сверхчеловеческих ценностей как в «свое другое». Соучастником в построении универсального события является Бого-человечество, когда личность осознает универсальность своей духовной сущности независимо от того, является она верующей или нет.

Таким образом, *процесс саморазвития* — как *сущностная форма бытия человека* — *начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее*. Но человек долгие годы может и не быть его субъектом, тем, кто инициирует и направляет этот процесс. Эту роль очень долго и слишком часто берет на себя не индивид, а общность, в которой он живет, с которой взаимодействует. Хотя саморазвитие всегда внутренний, даже интимный процесс, касающийся отдельного человека, в то же время это процесс объективный, осуществляемый совместно со значимыми другими. Саморазвитие как объективный процесс осуществляется на протяжении всей жизни.

Возникает вопрос: всегда ли человек берет инициативу саморазвития в свои руки, становится полноправным его субъектом? Согласно приведенной периодизации, при благоприятных условиях это происходит на ступени персонализации, когда отрок проявляет интерес к постановке задач самоопределения, изменения и совершенствования своей личности. На двух предшествующих ступенях — оживлении и одушевлении — идет подготовительная работа, когда ребенок, проявляя инициативу и достигая определенных результатов, часто не всегда осознанно выстраивает свою личность. Подражая общепринятым образцам (не только положительным), он обретает самостоятельность, учится возлагать на себя ответственность, в актах самоопределения выражает свою личность и познает ее.

Итак, на каждом возрастном этапе саморазвитие через конкретные акты самопостроения личности дает возможность решить задачи возраста, вплоть до задачи стать полноправным и независимым субъектом собственного саморазвития, своей жизни и судьбы, насколько это позволяют складывающиеся обстоятельства. Все сказанное дает возможность анализа проблемы саморазвития в контексте жизненного пути человека. Единицей анализа жизненного пути являются события, к которым относятся события среды, события поведения человека в окружающей среде и события внутренней жизни. Подлинное саморазвитие означает, что человек является не продуктом событий своей жизни, а *автором* собственной жизнедеятельности, который способен не подчиняться обстоятельствам, а творить их, определять перспективы самосуществования.

С этих позиций в качестве единицы анализа саморазвития, его «кирпичика» рассматривается акт *самопостроения* личности как способность воплощаться в то, что совсем недавно было осознанным или неосознанным проектом самого себя. *Самопостроение* — это процесс, равный человеческой жизни, осуществляемый через акты самопостроения в конкретной ситуации. Процесс этот довольно сложен, в самом общем плане суть его состоит в следующем. Человек способен за счет механизмов самопрогнозирования строить модель реального «Я», проецировать себя в близкое будущее, ограниченное конкретной ситуацией. Эта модель воплощается в реальное «Я». В итоге человек выбирает стратегию самопостроения: воссоздает себя в прежнем качестве либо воссоздает себя в качестве новом. И то и другое, накапливаясь, трансформируясь, воспроизводит личность уже на новом уровне. Поэтому личность всегда находится в движении, в процессе саморазвития. Другое дело, какой характер носит это саморазвитие: позитивный или негативный, прогрессивный или регрессивный, насколько существенны и устойчивы позитивные и негативные изменения.

Таким образом, с позиций антропологической модели субъективной реальности саморазвитие рассматривается как способ-

ность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

2.6. Саморазвитие как порождение разнообразных вариантов проявления человеком себя в меняющемся мире

Принципиально новый вариант анализа саморазвития представлен в психологических исследованиях, выполненных в контексте идей *системно-эволюционного подхода*, который разрабатывается на основе постнеклассического типа научной рациональности.

Ядро нового подхода составила синергетическая парадигма, которая обозначила саморазвивающиеся системы в качестве основного объекта научного исследования (И. Пригожин, Г. Хакен, В.Г. Пушкин). Предмет синергетики — «реальность взаимосвязей», познание общих принципов, которые лежат в основе самоорганизации физических, биологических, технических, социальных и психологических систем (С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Г. Хакен). Г. Хакен показал существенное отличие между традиционным и синергетическим описанием сложных систем. Единицей описания системы в традиционном подходе является ее отдельный элемент, в синергетике — сеть, ансамбль, множество объектов, составляющих систему, их взаимодействие, согласованность, синхронизация. Описание качеств системы в традиционном подходе опирается на принцип локализации, в синергетике — на принцип вероятностного видения мира. Синергетика постулирует всеобщность нелинейности развития сложных объектов. Нелинейность в математическом смысле означает наличие более одного варианта решения при одинаковых условиях. С мировоззренческих позиций идея нелинейности включает многовариантность, альтернативность выбора путей эволюции.

В синергетике постулируется априорная активность нелинейных систем, которая проявляется в их способности к «са-

модействию», спонтанному самопорождению новых структур за счет внутренних ресурсов. У каждой сложной системы в заданный момент времени имеется некоторое количество путей ее развития, которые детерминируются ее характеристиками. При этом в развитии сложной системы периодически возникают ситуации неустойчивости системы, в которых даже слабое воздействие может радикально изменить ее развитие. Вблизи этого момента развития (точки бифуркации) сходным состояниям системы могут отвечать различные пути дальнейшего развития. Ярким примером такой ситуации в психологии выступает ситуация кризиса. Его проявление указывает на то, что прежние источники развития системы исчерпали свои ресурсы. Но при этом кризис всегда означает новые возможности, поскольку дезорганизация провоцирует процессы перехода системы на новый уровень, самоорганизацию.

Под самоорганизацией понимается способность нелинейных систем к саморазвитию с помощью как внешних, так и внутренних возможностей. В первую очередь это метакогнитивные процессы и рефлексия как одна из форм их организации. Именно рефлексия выступает механизмом перехода системы на новый уровень осознания и преодоления неравновесных состояний. Различные возможные для нелинейной системы варианты будущего обозначаются в синергетике понятием аттракторов. Знание того, что система находится на пути развития, притягивающимся к данному аттрактору, позволяет предсказать ее будущее. Такой тип развития нелинейных систем допускает совершенно особый, уникальный способ управления их развитием. Под управлением системой понимается ее перевод с одного возможного пути развития на другой. Для этого необходимо воздействовать на систему в тот момент времени, когда она находится вблизи точки бифуркации, при этом воздействие должно быть максимально точным, для того чтобы привести к изменению всей последующей эволюции данной системы в качественно ином русле.

Таким образом, в синергетике качественно новым содержанием наполняются представления о рефлексии, о прогнозе из-

менения саморазвивающихся систем, о возможных в будущем вариантах их эволюции. Этим качественно новым содержанием является тезис о нелинейности изменений, которая обнаруживается прежде всего через альтернативность и многовариантность путей развития и саморазвития.

Применение синергетики в психологии связано с анализом психики, личности, субъекта как открытых нелинейных саморазвивающихся систем. Так, Л.И. Анцыферова отмечает, что личность не может однозначно рассматриваться как системная целостность, так как характеризуется постоянными колебаниями между дисциплинированностью сознания, ассоциативностью мышления, рациональностью чувств и миром логически обоснованных выборов поступков. В личности отражается активный выбор человеком себя, своего способа жизни. «Неправильный» выбор приводит личность к кризису, дезинтеграции, потере целостности, без которой невозможно ее видение как системы. Именно эти моменты рефлексии противоречий в жизни человека наиболее важны как моменты его саморазвития, личностного роста.

Понимание субъекта как открытой нелинейной системы направляет на изучение способности человека к многовариантности преобразования не только окружающего мира, но и, в первую очередь, самого себя. В зарубежной психологии эта тенденция ярко воплотилась в теории субъектности Р. Харре, которая в русле подхода к объяснению социального поведения характеризует систему регуляции человеческих действий в кибернетических понятиях многоуровневости и многовершинности. Данная система может исследовать каждое причинное влияние на нее под углом зрения его соответствия набору принципов, встроенному в более высокие уровни системы. Если система многовершинна, высший уровень ее тоже будет сложным, способным переключаться с одной подсистемы этого уровня на другую. Такая система может иметь бесконечное число уровней и на каждом из них — бесконечное число подсистем. Подобная система способна осуществлять горизонтальные сдвиги, т.е.

переключать управление нижележащими уровнями с одной подсистемы на другую того же уровня. Она также способна к переключениям на верхние уровни, т.е. к помещению горизонтальных сдвигов под наблюдение и контроль критериальных систем высших уровней. Как отмечает Р. Харре, эта система — бледная тень сложных сдвигов и переключений, происходящих во внутренней активности реальных субъектов. Согласно Р. Харре, наиболее общим требованием к любому существу как субъекту является то, что оно должно обладать определенной степенью автономии. Автономия, в свою очередь, предполагает возможность дистанцирования как от воздействия окружения, так и от тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента. Полноправный субъект способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам и менять руководящие принципы поведения. Человек рассматривается при этом как совершенный субъект по отношению к определенной категории действий, если и тенденция действовать, и тенденция воздерживаться от действия — в его власти. Наиболее глубинным проявлением субъектности, по мнению Р. Харре, являются два вида «самоинтервенции»: внимание и контроль над воздействиями, в том числе собственными мотивами и чувствами, которые обычно управляют действиями, минуя сознательный контроль, и изменение своего образа жизни, своей идентичности. Логически в качестве предпосылок субъектности выделяются два условия: во-первых, способность репрезентировать более широкий спектр возможных будущих, чем те, которые могут быть реализованы, во-вторых, способность осуществить любое выбранное их подмножество, а также прервать любое начатое действие. Реальные люди различаются по степени их соответствия этой идеальной модели, а также по способам порождения действия.

Проявление системно-эволюционного подхода в психологии связано также с постулированием принципа взаимной дополняемости психических закономерностей отражения человеком

действительности и порождения новой реальности (Т.М. Буякас, Э.В. Галажинский и В.Е. Клочко, В.В. Знаков, В.П. Петренко, Е.А. Сергиенко). Данный принцип качественно меняет представление о природе детерминации развития.

Э.В. Галажинский и В.Е. Клочко, формулируя теорию психологических систем, отмечают, что суть теории психологических систем заключается в переходе от принципа отражения к принципу порождения особой психологической (не психической) онтологии, представляющей собой системный конструкт, который опосредует взаимодействие между человеком и миром «чистой» объективности, что и обеспечивает превращение амодального мира в «освоенную» человеком и ставшую его индивидуальной характеристикой «действительности».

Е.А. Сергиенко, систематизируя научные представления об единых принципах ментальной организации восприятия и действия, пришла к новому взгляду на проблему детерминации психики. В ее работах проявляется стремление перейти от жестких схем анализа причинно-следственных связей к использованию идеи непрямой каузальности. На конкретно эмпирическом уровне исследования это проявляется в рассмотрении формирования модели психического как логически закономерного процесса внутреннего саморазвития субъекта. Идея саморазвития не предполагает отказа от изучения влияния интересующих взаимодействий на развитие психики. Вместе с тем акцент делается преимущественно на анализе вариантов реализации возможностей, потенциально содержащихся в ментальной модели человека. Е.А. Сергиенко вводит термин «протосубъектность» для обозначения такой специфически человеческой детерминации развития, на базе которой уже маленький ребенок становится способным, отражая объекты физического мира, одновременно порождать новые реальности. Упорядочивая мир объектов, субъект одновременно организует свою базовую модель мира. Формирование этой модели основано как на способности к выявлению последовательных причинно-следственных связей, так и на принципе сетевой организации

мира. Этот принцип предполагает умение познающего субъекта соотносить факты и события, удаленные друг от друга в пространстве и времени.

Таким образом, согласно системно-эволюционному подходу важно изучать порождающую функцию психического. Это позволяет с новых позиций подойти к изучению механизмов саморазвития: рефлексии, самопринятия и самопрогнозирования. Порождающая функция этих механизмов проявляется в способности человека на основе познания, осознания, принятия собственных характеристик создавать, порождать во внутреннем мире качественно новые психологические образования, которые становятся ресурсом, позволяющим как решать жизненные сложности, так и определять направление возможного собственного будущего человека в мире. При этом принципиально важно понимать, что механизмы саморазвития действуют во внутреннем мире человека, который имеет сложную сетевую, нелинейную организацию. Такое представление о действии механизмов указывает на существование многообразных вариантов как формирования, так и проявления возникающих по сетевому принципу внутренних новообразований, которые определяют направление саморазвития человека. Причем эти варианты содержательно включают как представления человека о себе в настоящем, так и в возможном будущем.

Научная разработка проблематики «возможного» связана с рассмотрением различных психологических и социальных феноменов как тенденций и потенциальных перспектив развития действительности, презентующих будущее в настоящем, которое противостоит необходимости и невозможности. В отечественной психологии, в работах М.М. Бахтина, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили, А.А. Пузыря, «возможное» человека рассматривается в перспективе развития, с точки зрения того, каким он может быть и должен еще стать, а не исходя из эмпирически наличного, ставшего. Т.Н. Березина рассматривает пространство возможного как одно из измерений многомерной психической реальности, образованное не реали-

зованными в прошлом вариантами жизни, которые не исчезают и, вероятно, могут осуществиться в будущем.

В ряде зарубежных теорий становление «возможного» человека рассматривается через обоснование понятия «проспективная идентичность» [Aygoustinou, Walker, 1996; Beatner, 1997; Leary, Nezeck, 1994; Massonnat, Perron, 1990]. В отечественной психологии исследования этого феномена представлены в контексте социальной психологии через изучение идентификационных характеристик личности, отнесенных в будущее как один из возможных образов «Я-в-будущем» в социальном окружении (Е.П. Белинская). Однако при этом пока недостаточно разработано представление об основаниях выбора человеком того или иного варианта возможного «Я».

С позиций системно-эволюционного подхода при разработке идеи многовариантности возможных путей изменения человеком себя как открытой саморазвивающейся системы подчеркивается значимость изучения ценностных оснований выбора вектора этих изменений. В отечественной психологии отдельные работы в этом направлении представлены в психологии человеческого бытия, теории, развивающей экзистенциальную парадигму в рамках субъектно-деятельностного подхода (В.В. Знаков). Опираясь на категорию «жизнедеятельность», авторы этой теории подчеркивают значимость ценностных оснований выбора человеком направления развития и саморазвития. Как отмечает В.В. Знаков, бытие всегда связано с выбором: С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, К. Ясперс неоднократно подчеркивали, что существовать — значит всегда быть поставленным перед выбором. Выбирая из нескольких альтернатив, которые потенциально содержатся в любой жизненной ситуации, человек также стоит перед необходимостью принять решение: быть ли самим собой или «промахнуться» мимо себя. Представители психологии человеческого бытия обращаются к изучению порождения человеком нового ценностно-осмысленного опыта в конкретных жизненных событиях и ситуациях. Они отмечают, что этот опыт направляет восхождение человека на качественно новую

степень субъектности, критериями которой выступают прежде всего самодетерминация, ответственность, открытость новому опыту.

ВЫВОДЫ

✓ В контексте последовательной смены типов научной рациональности складывается представление о саморазвитии как активности, направленной человеком на самого себя с целью самосохранения (XVII—XVIII в.), самопреобразования (XIX—XX вв.) и самопорождения (XXI в.).

✓ В зарубежной психологии саморазвитие понимается большинством исследователей как процесс роста «Я» человека, его движение к личностной зрелости. Можно выделить два основных контекста проявления саморазвития: «Столкновение с Я» и «Раскрытие Я».

✓ В отечественной психологии саморазвитие рассматривается как активность человека по преобразованию себя; как становление субъекта жизнедеятельности, субъективной реальности; как порождение разнообразных вариантов проявления человеком себя в меняющемся мире.

Вопросы для обсуждения

1. В чем состоит междисциплинарный характер проблемы саморазвития?
2. Какие философские модели создали предпосылки для формирования представлений о саморазвитии человека как активности, направленной на самого себя с целью самосохранения?
3. Какие философские модели создали предпосылки для формирования представлений о саморазвитии человека как активности, направленной на самого себя с целью самопреобразования?
4. Какие философские модели создали предпосылки для формирования представлений о саморазвитии человека как активности, направленной на самого себя с целью самопорождения?

5. Как в зарубежной психологии саморазвитие человека рассматривается в контексте проблемы «детерминация — свобода» личности?
6. В чем заключается принцип саморазвития с позиций культурно-исторической теории развития личности?
7. Как саморазвитие рассматривается с позиций субъектного подхода?
8. Как саморазвитие рассматривается с позиций системного подхода?
9. Как саморазвитие рассматривается в антропологической модели субъективной реальности?
10. Как саморазвитие рассматривается с позиций системно-эволюционного подхода?

Часть 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

Самопознание как познавательная деятельность

Самопознание как *специфическая познавательная деятельность* — это совокупность и последовательность действий, в результате которых достигается цель: человек формирует знание о себе, образ «Я», «Я-концепцию». Данная деятельность имеет свои закономерности, может быть описана через характеристику потребностей, мотивов, целей, способов и результатов (В.Г. Маралов). К наиболее общим закономерностям самопознания отнесены следующие характеристики:

- *степень осознанности — неосознанности* (самопознание как осознанный процесс характеризуется целенаправленностью, человек ставит перед собой специальную цель — выявить в себе ту или иную способность, склонность, черту личности, используя для этого специфические средства, которые помогают проанализировать и оценить себя);

- *степень насыщенности* самопознания на различных этапах жизненного пути (на каких-то этапах жизни человек более глубоко, интенсивно познает самого себя, а на каких-то этапах это менее выражено);

- *принципиальная незавершенность* самопознания (эта закономерность обусловлена тем, что реальная жизнь как бы опережает процесс ее осознания, реально личность и жизнь человека богаче, чем то, что он пока знает о себе).

Самопознание выступает в качестве проявления формы специфической активности, в основе которой лежит потребность в

самопознании. Эта потребность является специфическим выражением более общей потребности в познании, в качестве предмета удовлетворения которой выступает мир, окружающая действительность. Когда же объектом самопознания становится сам человек, его внутренний мир, то потребность в познании приобретает форму потребности в самопознании.

Потребность в самопознании действует не изолированно, а тесно связана с другими потребностями. К важнейшим из них относятся: потребность в самоуважении, потребность в целостности «Я», потребность в самоидентичности, потребность в признании себя со стороны других и др. На базе названных возникают потребности более высокого порядка, связанные уже с саморазвитием: потребность в самоутверждении, в самосовершенствовании, в самореализации и др.

Цели самопознания могут быть очень разными, все зависит от того, какой достигаемый в ходе самопознания образ будущего результата представляется. Цели бывают широкие и узкие, реальные и нереальные.

К предельно широким целям самопознания относятся познание своей личности в целом и познание жизненных целей. Другой широкой целью самопознания являются жизненные цели, прояснение, познание которых придает жизни устойчивость, целенаправленность, осмысленность. В то же время существует немало людей, которые не задумываются над жизненными целями, плывут по течению. Это обедняет их жизнь, делает ее неосмысленной, а поведение человека непредсказуемым.

К узким целям самопознания относится то конкретное содержание своего образа «Я», которое становится актуальным для человека в настоящий момент. Узкие цели могут рассматриваться в разных системах координат, например: познание человеком своих интеллектуальных возможностей или черт характера, свойств внимания или коммуникабельности.

Реальная цель предполагает, что человек обнаруживает и анализирует в себе то, что на самом деле существует. Цель нереальная — когда человек пытается зафиксировать и познать в себе то, чего на самом деле нет.

В качестве *механизмов* самопознания рассматривается взаимодействие идентификации и рефлексии. Идентификация дает возможность через отождествление с другим человеком познать самого себе. Рефлексия позволяет осуществлять глубокий и полноценный самоанализ, выявлять самые различные аспекты собственного «Я».

Выделяются *мотивы* самопознания, которые условно можно поделить на две группы: специфические, т.е. лежащие в основе самой деятельности самопознания, и неспецифические, которые связаны с самопознанием опосредованно.

К специфическим мотивам относится интерес к себе — эмоционально окрашенная потребность в познании себя. Различают несколько стадий развития интереса к себе: любознательность; собственно интерес к себе; страсть самопознания.

К неспецифическим мотивам самопознания относятся все остальные мотивы, которые также можно разделить по степени значимости для развертывания деятельности самопознания на три группы:

- мотивы, связанные с «Я» (мотивы самоуважения, целостности «Я», мотив достижения самоидентичности, мотив признания себя со стороны других);
- мотивы, связанные с саморазвитием (мотивы самоутверждения, самосовершенствования, самореализации, самопрезентации, самоактуализации и др.);
- мотивы других видов деятельности (общения, престижа, достижения, познания, учения, моральные мотивы и др.).

Механизмы взаимосвязи перечисленных мотивов с мотивом самопознания и с деятельностью самопознания примерно одинаковы. Развитый мотив самопознания благоприятно сказывается на функционировании всех других мотивов. Без самопознания нельзя в полной мере реализовать ни один мотив, в конечном итоге все замыкается на знании себя, отношении к себе, способности к саморегуляции и самоконтролю, только в этом случае реализация всех остальных мотивов будет успешной.

К наиболее распространенным *способам* самопознания относятся следующие: самонаблюдение, самоанализ, сравнение себя с некоторым «образцом», моделирование собственной личности, осознание противоположностей в каждом качестве и поведенческой характеристике. Самым широким и доступным способом самопознания является познание других людей. Давая характеристики своим близким, друзьям, разбираясь в мотивах их поведения, человек переносит эти характеристики, нередко бессознательно, на самого себя, сравнивая себя с другими. Такое сравнение дает возможность выделить общее и особенное в самом себе.

Одним из распространенных *средств* самопознания является самоотчет, который может осуществляться в разных формах: устной (самоанализ) и письменной (ведение личного дневника). К средствам самопознания относят просмотр кинофильмов, спектаклей, чтение художественной литературы. В процессе этого, обращая внимание на психологические портреты и характеристики героев, их поступки, отношения с другими людьми, человек невольно сравнивает себя с героями произведений. Широкие возможности для самопознания предоставляет изучение психологии.

К специальным средствам самопознания относят различные формы работы с психологом. В ходе индивидуального консультирования психолог строит работу с человеком таким образом, чтобы тот максимально раскрылся, понял свои проблемы, нашел внутренние ресурсы для их разрешения, осуществил акты самопознания. Хорошие результаты дает и работа в группе социально-психологического тренинга. Здесь контакт строится таким образом, что группа, являясь своеобразным зеркалом, в котором отражается каждый ее участник, интенсифицирует процессы познания других и себя. Непременным условием взаимодействия группы и психолога является создаваемая руководителем атмосфера доверия и взаимопринятия. В психологии существует большое количество разного рода психотерапевтических методов и приемов, которые позволяют личности не толь-

ко более глубоко познать себя, но и выработать направления саморазвития, свои собственные решения различных жизненных проблем и трудностей.

Разные люди обладают разной способностью к самопознанию.

Способности — это свойства личности, от которых зависят скорость, глубина, качество приобретения знаний, умений и навыков, но которые к этим знаниям, умениям, навыкам не сводятся. *Способности к самопознанию* — это такие личностные характеристики, которые дают возможность быстро, качественно, всесторонне и адекватно познать себя. В силу разного уровня развития этих способностей люди значительно различаются друг от друга. Одни постоянно занимаются самопознанием, хорошо и всесторонне знают себя и умеют использовать эти знания в жизни и деятельности. Другие самопознанием занимаются эпизодически, их знания о себе отрывочны и фрагментарны, и, что самое главное, их представления о себе неадекватны, т.е. не соответствуют действительности.

Результатом самопознания является система знаний о себе, объединенная в доступную для осознания «Я-концепцию», и система самоотношения: личностная идентичность, самопринятие, самоуважение, чувство собственной компетенции.

Таким образом, анализ самопознания как специфической познавательной деятельности позволяет выявить его закономерности, механизмы, мотивы, цели, способы, средства, результаты.

Психологические характеристики саморазвития как процесса

Выделяя саморазвитие из контекста более общего процесса развития человека, исследователи указывают на такие его отличительные характеристики, как спонтанность, с одной стороны, а с другой стороны, осознанность. Рассмотрим, как соотносятся между собой эти характеристики.

Как отмечал А.В. Запорожец, именно проявление в развитии *спонтанности* как самопроизвольного изменения явления,

возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие. В.П. Зинченко, А.И. Назаров уточняют, что представленность спонтанности свидетельствует о том, что во взаимодействии между обществом и индивидом привносится личностное, творческое начало, когда общечеловеческий опыт не только усваивается, но и приумножается. Другими словами, спонтанность саморазвития является отражением его внутренней детерминации. Человек, опираясь на собственные внутренние ресурсы, свой жизненный опыт и свои планы на будущее, делает качественно новый шаг, ставит новые жизненные цели и задачи, изыскивает средства для их реализации, подгоняет тактику реализации под события реального жизненного пути, прогнозирует и планирует дальнейшее развитие жизненных обстоятельств.

Г.А. Цукерман утверждает, что под саморазвитием следует понимать *сознательное* изменение человеком или столь же сознательное стремление сохранить в неизменности свою «Я-самость». Цели, направления, средства этих изменений определяет сам человек. Н.Ш. Чинкина считает, что саморазвитие — это осознанный процесс целенаправленного самоизменения, в то время как развитие происходит спонтанно в результате разрешения внутренних противоречий и сопровождается изменениями качеств личности, которые ею не осознаются.

Сегодня в науке оформились теоретические положения, которые позволяют интегрировать представления о спонтанности и осознанном характере саморазвития. Э.В. Галажинский отмечает, что саморазвитие является имманентным, инвариантным признаком, присущим самой природе человека. Однако существует культурно-исторический диапазон, внутри которого осуществляется переход от саморазвития, как спонтанного, неизбежного компонента любого взаимодействия человека с окружением, к саморазвитию, как осознанному способу его существования. Только в этом случае саморазвитие начинает определять жизненный путь человека, а его многомерный мир

выступает в ценностных координатах — как пространство для самоосуществления и самосозидания.

В качестве психологических *механизмов саморазвития* рассматриваются рефлексия (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон и др.), самопринятие и самопрогнозирование (В.Г. Маралов).

Исследователи отмечают, что именно *рефлексия* позволяет человеку выйти за пределы собственной жизни, деятельности и обозначить в качестве объекта своего исследования, анализа, оценки и практического отношения свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения и всего себя в целом. Рефлексия рассматривается как способность к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции. Указывается, что рефлексия как бы встроена в сам механизм саморазвития личности.

И.С. Кон, показывая роль рефлексии как механизма и средства саморазвития, анализирует модель «рефлексивного Я», в которой низшие уровни психологических функций являются основой саморазвития высших уровней. Согласно этой модели индивид сначала становится наблюдателем собственных чувств, мыслей, поступков. Затем он может осуществить направленность собственного сознания на свое «Я», преодолеть поглощенность текущей жизнью и занять позицию над ней. Это помогает человеку осознать противоречивость и несостоятельность некоторых своих мыслей, действий, принципов и активизирует его внутренний диалог, превращая самопознание в самовоспитание, в сознательное формирование и закрепление новых, желательных элементов поведения. Рефлексивность определяет высокий уровень волевой регуляции личности в контексте деятельности и общения и обеспечивает самоорганизацию и самоутверждение личности в соответствии с жизненными целями и ценностями.

Рефлексию как механизм саморазвития человека исследует Ю.Н. Кулюткин, обращаясь к проблемам рефлексивной саморегуляции как процессу сознательного, целенаправленного управления человеком своей деятельностью и поведением, которые являются характерным для социально ответственной созрева-

ющей личности, осуществляются на основе ценностных ориентаций и личностных смыслов. Интересными являются идеи В.П. Зинченко, который рассматривает проблему саморазвития как творческое самодообраивание по собственному «масштабу» на основе рефлексии, соотносимого с социальными ожиданиями. Рефлексия понимается при этом как процесс познания и моделирования человеком чужого и своего сознания.

Самопринятие как механизм саморазвития, по мнению В.Г. Маралова, проявляется через признание человеком в самом себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции. Самопринятие — это признание права на существование всех аспектов собственной личности, как и личности в целом. Как сильные стороны, так и слабые, как положительные, так и отрицательные — все они имеют равное право на существование, функционирование, какие бы отрицательные эмоции и переживания эти слабые стороны негативные черты у нас ни вызывали.

Другой механизм саморазвития — *самопрогнозирование* — дает возможность осуществлять человеку выходы за пределы себя сегодняшнего, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития. Самопрогнозы могут быть проанализированы с точки зрения их содержания, направленности, определенности-неопределенности, устойчивости, расположенности на временной оси.

Содержание и направленность самопрогнозов могут быть рассмотрены с трех позиций:

- ориентация на определенные события жизненного пути (поступки, события внутренней жизни, среды);
- направленность самопрогнозов на предвосхищение событий среды и себя в них, своих поступков, событий внутренней жизни;
- самопрогнозы, связанные с представлением себя на разных этапах жизненного пути, на разных этапах овладения деятельностью, направленные на создание представлений о развитии своих качеств в будущем.

По содержанию в самопрогнозах выделяют образный и познавательный (когнитивный) компоненты: человек может буквально «видеть» себя в будущем (иметь образную картинку), а может рассуждать о себе. На то и другое накладывается разная мера четкости и осознанности (мысленной отфокусированности).

Определенность — неопределенность самопрогнозов. О данном параметре можно судить по четкости представлений или суждений личности о себе в будущем. При оценке степени определенности самопрогнозов важно проанализировать их аргументированность, доказательность, реалистичность.

Устойчивость самопрогнозов определяется по частоте обращений личности к одному и тому же образу себя в будущем. Устойчивые самопрогнозы постепенно превращаются в перспективы развития личности.

Временные характеристики самопрогнозов определяются психологическим возрастом как мерой реализованного психологического времени.

С практической точки зрения вполне допустимо оперировать тремя группами самопрогнозов: *ситуативные* (прогноз на ближайшее будущее, исходя из своих возможностей и сложившейся ситуации); *перспективные* (прогноз достижений, результатов деятельности по истечении определенного срока); *жизненно-целевые* (далекие перспективы, связанные с постановкой и реализацией задач самосовершенствования и самореализации).

Механизмы самопринятия и самопрогнозирования являются взаимозависимыми. Их сочетание порождает разные *стратегии саморазвития*. Причем, как отмечает В.Г. Маралов, самопрогнозирование как основа выработки стратегии саморазвития в большей степени определяется уровнем самопринятия личности, обратная тенденция также возможна, но менее вероятна.

Одной из наиболее очевидных и понятных стратегий саморазвития является следующая: человек полностью понимает в себе собственную личность, достоинства и недостатки, он не видит необходимости прогнозировать в себе какие-либо дру-

гие изменения, у него не возникают стремления быть лучше, совершеннее, ему даже утверждаться, по его мысли, нет необходимости. Это ведет к тому, что личность становится самодостаточной, но такая самодостаточность носит ложный характер и знаменует не развитие, а стагнацию личности: «Я хороший, у меня все хорошо, и я этим доволен, удовлетворен, далее развиваться не имеет смысла».

Другая стратегия саморазвития определяется, наоборот, осознанной неудовлетворенностью какими-либо своими качествами, характеристиками личности и поведения. Поэтому самопрогнозирование будет работать в сторону предвосхищения образа «Я», избавившегося от недостатка. Хорошо, если человеку в процессе упорной работы над собой действительно удастся избавиться от недостатков, осознать это и быть удовлетворенным. А если нет? В этих ситуациях собственные недостатки и черты еще в большей степени отвергаются, возникает чувство крайнего неудовлетворения собой, человек начинает постоянно корить себя в том, что он слаб, не может справиться со своими недостатками, — это, естественно, не ослабит напряженность, а усилит ее.

Суть третьей стратегии заключается в том, что человек, не всегда осознавая причины своего личностного дискомфорта, вместо того чтобы выстраивать психологически здоровую личность, способную брать на себя ответственность, в силу неумения и неведения начинает видеть себя в будущем полностью защищенной личностью путем наращивания все новых и новых психологических защит и защитного поведения. В результате создается иллюзия — проблемы исчезли, ты стал другим, более совершенным. На самом же деле все обстоит иначе, а проблемы, личностные недостатки не изживаются, а усиливаются многократно.

Четвертая стратегия является неоптимальной и возникает тогда, когда личность подвержена установке: «Я плохой», «Я хуже других». Здесь возникает тенденция не снизить уровень напряженности, а, наоборот, усилить его. Саморазвитие приоб-

ретает форму самоуничужения и самобичевания, и человек от этого может испытывать удовлетворение: «Я плохой, так мне и надо».

В качестве оптимальной следует признать стратегию, когда человек, принимая в себе и положительные, и отрицательные качества, тем не менее ставит путем самопрогнозирования реальные задачи личностного роста и изменения, носящего постоянный и устойчивый характер. Не отрицая себя, он утверждает; не разрушая себя, он самосовершенствуется; принимая во внимание все обстоятельства своего жизненного пути, он полностью самореализуется, выстраивает такой свой образ, который на самом деле выражает не его видимость, а его истинную суть.

Характеристиками саморазвития как специфического процесса, разворачивающегося во времени и в пространстве жизнедеятельности человека, являются неоднозначность и многоплановость. Это обусловлено многими причинами, важнейшей из которых является существование различных форм саморазвития. В русском языке имеется множество терминов, фиксирующих разные нюансы процесса саморазвития: самопрезентация, самовыражение, самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация, самореализация и др. Все они составные — первая часть «само» указывает на то, что субъектом, инициатором деятельности является человек, вторая — характеризует специфику, своеобразие деятельности: выразить себя, утвердиться, реализовать, совершенствоваться.

В.Г. Маралов выделяет следующие основные *формы*, которые являются наиболее важными и описывают саморазвитие в своей совокупности достаточно полно: самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самосовершенствование выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу. Самоактуализация — выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни. Все три формы позволяют выразить себя и реализовать в разной степени.

Поэтому именно они адекватно характеризуют процесс саморазвития в целом, где внутренним моментом движения является самопостроение личности.

Указанные три основные формы саморазвития тесно связаны друг с другом. Первичным, с одной стороны, является самоутверждение. Чтобы совершенствоваться и актуализироваться в полной мере, необходимо вначале утвердиться в своих глазах и глазах других. С другой стороны, самосовершенствующаяся и самоактуализирующаяся личность объективно является и самоутверждающейся, вне зависимости от того, насколько сам человек на этих этапах развития испытывает потребность в самоутверждении. В то же время акты первичного утверждения себя есть и акты самоактуализации.

Самоутверждение как форма саморазвития характеризует направленность человека самостоятельно утвердить себя как личность, чтобы это качество не поколебали ни обстоятельства, ни другие люди, ни сам утверждающийся субъект. Или, иными словами, самоутверждение — это специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению, подтверждению своих определенных качеств личности, черт характера, способов поведения и деятельности.

В основе данной деятельности лежит потребность в самоутверждении, которая синтезируется из первичных потребностей конкурентного существования среди других представителей живого мира. У человека она приобретает форму трех мотивов: быть, как все; быть лучше, чем другие; и в негативном плане — быть хуже всех. Первые два мотива характеризуют самоутверждение, последний — самоотрицание.

Цели самоутверждения могут быть различными. В зависимости от особенностей сфер самоутверждения, мотивов и потребностей они могут значительно варьироваться. Для одного человека цель — приобрести уверенность, для другого — доказать, что он не хуже других, для третьего — испытать чувство превосходства, своей исключительности, а значит, обоснованности права руководить другими.

Способы самоутверждения также многообразны. Они зависят от выбранных сфер и видов самоутверждения. Сферами самоутверждения могут быть практически все виды жизнедеятельности, которые приобретают для человека личностную значимость. Немаловажную роль имеет то, в чьих глазах утверждается человек: в своих собственных или близких и значимых людей, незнакомых и т.п. Способы могут быть классифицированы в зависимости от ведущего мотива. Мотив «быть, как все» определяет такие способы, как делать то, что делают другие, не предпринимать действий, выходящих за пределы ожиданий данной группы. Здесь работает механизм конформизма, т.е. зависимости от группы, податливости группе. Мотив «быть лучше, чем все» порождает такие способы, как занять лидерские позиции, утвердиться в воле, уме, находчивости и т.п. Мотив «быть хуже, чем все» приводит к способам самоотрицания личности, когда человек демонстрирует, что он недостоин внимания других, не обладает талантом, хуже всех. Такая позиция нередко приводит к тому, что человека начинают жалеть, сочувствовать, предоставлять ему определенные преимущества, он же в это время через такое самоуничижение утверждает себя.

Результаты самоутверждения очевидны — они дают человеку ощущение своей нужности, полезности, оправдывают в его глазах смысл собственной жизни и деятельности; начинает срабатывать установка «я не хуже других» или чувство превосходства, своей исключительности, преодолевающее любые поступки и действия. В случае самоотрицания человек утверждает себя своей никчемности, ненужности, низости, что порой также может давать свои преимущества.

Возможны и другие высокие (в контексте общества, цивилизации) сферы самоутверждения, когда человек ставит более значимые цели самосовершенствования и самоактуализации. В данном случае личная потребность в самоутверждении отступает на второй план, хотя и не утрачивает полностью своего потенциала, а самоутверждение становится объективным процессом, зависящим не только от того, как и каким образом лич-

ность утверждает себя, но и от того, как и каким образом другие утверждают личность, признавая ее достоинства.

Самосовершенствование — это форма саморазвития, которая означает, что человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владел. Самосовершенствование — это процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей. Хотя идеал, как правило, недостижим и понимается каждым человеком по-своему, тем не менее тенденция к развитию, если она имеется, придает осмысленность жизни, насыщает ее полнотой, устойчивостью и определенностью.

Самосовершенствование может идти разными путями: в одном случае — приобретение социально значимых свойств и качеств; в другом — овладение негативными способами жизни и деятельности. Возможен и обратный самосовершенствованию процесс, который называется саморазрушением, когда в силу различных причин человек прилагает специальные усилия, ведущие не к улучшению личности, достижению идеала, а, наоборот, к деградации и регрессу, утрачиванию достижений, личностных черт и качеств, которые были присущи ему ранее.

В современной психологической литературе имеется множество концепций, описывающих особенности, своеобразие, цели позитивного аспекта самосовершенствования, который называется личностным ростом.

В психоанализе это тенденция к индивидуации, или саморазвитию, понимаемая как движение к большей свободе (К. Юнг); движение от центрированности на себя в целях личностного превосходства к конструктивному овладению средой, понимаемое как движение к совершенству (А. Адлер). В гештальттерапии — переход от опоры на среду к опоре на себя и саморегуляцию (Ф. Перлз). В гуманистической психологии личностный рост означает приобретение все большей автономии, независимости личности, стремление к зрелости и психологическому

здоровью (К. Роджерс) или последовательному удовлетворению все более высших потребностей (А. Маслоу).

Обобщенно можно сказать, что в основе стремления к самосовершенствованию, к личностному росту лежит определенная потребность, на базе которой формируются мотивы самосовершенствования (предельным является мотив самореализации), мотивы личностного роста. Самосовершенствоваться необходимо для того, чтобы наиболее полно реализовать себя в этой жизни, а через самореализацию понять и обрести смысл своего существования, смысл жизни, что характерно уже для более высокой формы саморазвития — самоактуализации.

В качестве целей самосовершенствования выступают не только и не столько цели самоутверждения — быть не хуже других, быть лучше других, сколько цели — быть лучше, чем ты был; достигать более значимых результатов, чем ты достигал.

Способы самоусовершенствования многообразны. Они могут быть определены в самых различных видах деятельности. Например, овладевая новыми знаниями, новыми видами деятельности, человек становится на ступень выше в своем развитии. Ставя конкретную цель — не конфликтовать с другими — и достигая ее, он также поднимается на новый уровень. Отказываясь от вредных привычек, он также делает шаг в своем развитии. В качестве средств самосовершенствования выступают средства самовоспитания. К ним относятся соревнование с собой, самообязательство, самоприказ и др.

К результатам самосовершенствования относятся прежде всего: удовлетворенность собой, своими достижениями, тем, что ты справляешься со своими собственными требованиями; удовлетворенность жизнью, деятельностью, отношениями с окружающими людьми.

Самоактуализация является высшей формой саморазвития и включает в определенной степени две предыдущие формы, особенно форму самосовершенствования, имея во многом с ней общие цели и мотивы. Отличие же самоактуализации от предыдущих форм состоит в том, что здесь актуализируются высшие

смысловые мотивы поведения и жизни человека. По определению автора теории самоактуализации А. Маслоу, самоактуализация — это умение человека стать тем, кем он способен стать, т.е. он обязан выполнить свою миссию — реализовать то, что в нем заложено, в соответствии с собственными высшими потребностями: Истиной, Красотой, Совершенством и т.д. Согласно А. Маслоу, потребность в самоактуализации является вершиной в ряду потребностей человека, она не может возникнуть и быть реализованной, если не реализованы потребности более низшего порядка.

На базе потребности в самоактуализации рождаются мотивы, направляющие человека к реализации высших смыслов своего существования. Согласно другому представителю гуманистической психологии — В. Франклу, смыслы жизни не даны человеку изначально, их необходимо специально отыскивать. По его мнению, существуют три наиболее общие пути поиска смысла: то, что мы делаем в жизни (творчество, созидание); то, что мы берем от мира (переживания); позиция, которую мы занимаем по отношению к судьбе, которую не в силах изменить. Соответственно им выделяются три группы ценностей: созидание, переживание и отношения. Смысл определяется человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая также подразумевает вопрос. Способ, с помощью которого отыскиваются смыслы, В. Франкл называет совестью. Совесть — интуитивное отыскивание единственного смысла данной конкретной ситуации. Смысл жизни не в поисках удовольствия, стремления к счастью, а в постижении и реализации ценностей: созидания, переживания, отношения.

На базе потребности в самоактуализации рождаются мотивы в поисках смысла собственной жизни в целом. Эти мотивы и определяют специфическую форму саморазвития, названную самоактуализацией. Цель самоактуализации состоит в том, чтобы достичь полноты ощущения жизни, испытать высшую удовлетворенность собой и своей жизнью, проявлять активность, радоваться успехам и тому, что удалось что-то сделать.

В процессе самоактуализации вплотную смыкаются две линии человеческого бытия — самопознание и саморазвитие. Познать себя, насколько это возможно, — значит приобрести основу для самоактуализации как способности наиболее полно использовать свои таланты, способности, возможности. Самоактуализироваться — обрести смысл жизни, реализовать себя, выполнить тем самым свою миссию, свое предназначение и, как итог, ощутить полноту жизни, полноту существования.

А. Маслоу выделяет восемь путей (способов) поведения, ведущих к самоактуализации:

- живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью; в момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком; это момент, когда «Я» реализует самого себя;
- жизнь — процесс постоянного выбора: продвижения или отступления; самоактуализация — это непрерывный процесс, когда предоставлены многократные отдельные выборы: лгать или говорить правду, воровать или не воровать и др.; самоактуализация означает выбор возможности роста;
- способность человека прислушиваться к самому себе, т.е. ориентироваться не на мнение других, а на свой опыт, «прислушиваться к голосу импульса»;
- способность быть честным, умение брать на себя ответственность;
- способность быть независимым, быть готовым отстаивать позиции, независимые от других;
- не только конечное состояние, но и сам процесс актуализации своих возможностей;
- моменты: высшие переживания, мгновения экстаза, которые нельзя купить, не могут быть гарантированы и невозможно даже искать;
- способность человека к разоблачению собственной психопатологии — умение выявить свои защиты и после этого найти в себе силы преодолеть их.

Самый важный результат самоактуализации — ощущение осмысленности жизни и полноты своего бытия, что все сделано правильно, несмотря на частные промахи и ошибки, что другие признают в тебе личность, твою уникальную индивидуальность и одновременно универсальность.

Процесс саморазвития сопряжен с определенными трудностями, которые осознанно или неосознанно воспринимаются человеком как *барьеры саморазвития*.

Наиболее серьезным и труднопреодолимым барьером саморазвития, как отмечают исследователи, является барьер отсутствия ответственности за собственную жизнь. Человек зачастую воспринимает свою жизнь как стечение случайных событий и обстоятельств, когда он не способен и не может по объективным причинам нести ответственность за все, что с ним происходит. Однако возникает вопрос о том, предпринял ли он какие-либо реальные действия, чтобы изменить обстоятельства, преодолеть их?

К сожалению, многие люди подвержены феномену «выученной беспомощности». Этот феномен был открыт, теоретически обоснован и детально изучен в многочисленных экспериментах американским исследователем Мартином Селигманом. Выученная беспомощность — это состояние, возникающее в ситуации, когда человеку кажется, что внешние события от него не зависят и он ничего не может сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить.

Кроме того, многие трудности саморазвития определяются:

- неразвитостью способности к самопознанию;
- влиянием сложившихся стереотипов и установок;
- несформированностью механизмов саморазвития;
- препятствиями, которые создают другие люди, для которых саморазвитие, самосовершенствование кого-либо, кроме них, вызывают реакцию противодействия, осложненную чувством зависти и стремлением к личностному превосходству;
- отсутствием или утратой смысла жизни.

Таким образом, саморазвитие — это сложный, нелинейный, многоплановый процесс, который может идти как в положительном направлении, так и в отрицательном с точки зрения соответствия высшим образцам и идеалам, выработанным человечеством. Как процесс саморазвитие имеет свои механизмы, цели, мотивы, способы, результаты, которые определяются формами саморазвития.

ВЫВОДЫ

✓ Самопознание — процесс познания человеком себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т.п. Этот процесс имеет свои цели, мотивы, способы, средства, механизмы.

✓ Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя.

✓ Анализ саморазвития как процесса позволяет выделить его механизмы (рефлексия, самопринятие, самопрогнозирование), формы (самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация), а также барьеры, которые могут сдерживать преобразующую активность человека.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы закономерности и особенности самопознания как специфической познавательной деятельности?
2. Каковы мотивы самопознания?
3. Каковы цели самопознания?
4. Каковы механизмы самопознания?
5. Каковы способы и средства самопознания?
6. Каковы механизмы саморазвития?
7. Каковы формы саморазвития?

8. Каковы барьеры саморазвития?
9. Как соотносятся самопознание и саморазвитие?
10. Каково значение самопознания и саморазвития в жизни человека?

2. ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ И ПРОЦЕССА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Человек познает себя и ставит задачи саморазвития не в лабораторных условиях искусственно созданного пространства, а в реальных условиях собственных буден. Обыденное сознание — это естественный уровень отражения действительности, который мы используем в повседневной жизни и который, несмотря на всю его нерациональность, обеспечивает не только возможность нормального приспособления к реальности, но и позволяет лучше познать себя и других людей. В данной главе мы рассмотрим имплицитные теории личности и процесса жизнедеятельности, которые функционируют на этом уровне сознания.

Общая характеристика имплицитных теорий личности

Термин «имплицитные теории личности» (англ. *implicit* — невыраженный и греч. *theoria* — исследование) предложен Дж. Брунером и Р. Тагиури в 1954 г. для обозначения житейских, обыденных представлений о структуре и механизмах функционирования личности (своей или другого человека), которые были сформированы не в научном исследовании, а в повседневной жизни. Такие представления не обязательно должны быть осознанными. Понятие «имплицитный» указывает как раз на то, что они могут функционировать на уровне неосознаваемых, интуитивных установок (ожиданий). Это не теории в научном смысле, а «теории», которых бессознательно придерживается большинство непрофессионалов относительно личности других

людей. На основании этих теорий мы делаем выводы о связях определенных черт характера, о наиболее вероятных причинах поведения людей.

Имплицитные теории личности являются одним из механизмов восприятия и понимания людьми друг друга. Он отражает, как в людях взаимосвязаны черты характера, внешний облик и поведение. Имплицитные теории личности складываются в индивидуальном опыте общения с людьми и становятся достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие человека человеком. Пользуясь ею, человек на основе внешнего облика окружающих людей судит о возможных чертах их личности, вероятных поступках и заранее преднастраивается на определенные формы поведения по отношению к соответствующему человеку. Имплицитные теории личности формируют установку человека по отношению к людям, имеющим определенные особенности внешности. Они же позволяют на основе ограниченной информации о другом судить о том, что ему присуще. Например, если в структуру имплицитной теории личности входит знание о том, что смелость как черта личности обычно сочетается с порядочностью, то человек, обладающий соответствующим знанием, будет автоматически считать порядочными всех смелых людей (на самом деле связь между этими чертами личности может оказаться случайной).

Процесс формирования имплицитной теории личности у человека можно представить себе следующим образом. Встречаясь в жизни с разными людьми, человек откладывает в своей памяти впечатления о них, которые в основном касаются внешних данных, поступков и черт характера. Множество жизненных наблюдений, накладываясь друг на друга, образуют в сознании определенное представление: в долговременной памяти от встреч с этими людьми остается только самое общее и устойчивое. Оно и образует тройственную структуру, которая лежит в основе имплицитной теории личности: взаимосвязь характера, поведения и внешнего облика человека. Контактируя впоследствии с людьми, которые внешне чем-то напоминают человеку

тех, о ком впечатления отложились в его памяти, он бессознательно начинает приписывать этим людям те черты характера, которые входят в сложившуюся структуру имплицитной теории личности. Если она правильна, это способствует быстрому формированию точного образа другого человека, причем даже в отсутствие достаточной информации о нем. В этом состоит положительная социально-психологическая роль имплицитной теории личности. Однако если теория неверна (а такое случается нередко), то это может привести к построению ошибочного априорного (предполагаемого) образа другого человека, породить неправильное отношение к нему и, как следствие, отрицательную ответную реакцию с его стороны. Поскольку все это происходит обычно на подсознательном уровне, между людьми могут возникнуть неконтролируемые и неуправляемые взаимные антипатии. Именно искаженная имплицитная теория личности является часто встречающейся причиной разного рода расовых, национальных, социальных, религиозных и других предрассудков.

Наиболее глубоко структурные и содержательные особенности имплицитных теорий исследованы в русле социальной психологии, в работах Д. Бема, Дж. Брунера, Э. Джонса, К. Дейвиса, Г. Келли, Дж. Келли, М. Лернер, Г. Маркус, Е. Уолстера, Ф. Хайдера, К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева и др. Учеными были выделены многие закономерности восприятия человеком других людей и самого себя, построения суждений о причинах поступков и ответственности личности. Многие параметры имплицитных теорий личности разрабатывались в русле психосемантического подхода, в частности в работах В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева и др. В отечественной психологии активно изучаются различные аспекты обыденного представления об умном человеке (В.Н. Дружинин), представление о механизмах эмоциональной неустойчивости личности (Е.А. Чудина), представления о порядочном человеке (Н.Ю. Григоровская), представления о русском человеке (М.И. Воловикова) и пр. Предметом имплицитных теорий может высту-

пать не только личность, но и другие индивидуальные процессы (память, интеллект и др.). Содержанием имплицитных теорий являются не только другие люди, но и сам человек. Его знание и мнение о самом себе сложны и многообразны. Знание о себе включает представление о множестве реальных и потенциальных «Я», каждое из которых влияет на актуальное поведение в зависимости от эмоциональной и когнитивной значимости.

В какой-то части имплицитные теории имеют индивидуальный характер и строятся на основе уникального опыта субъекта, а в какой-то отражают накопленный культурно-исторический опыт и закреплены в структуре языка. Это позволяет реконструировать общие для различных групп имплицитные теории личности. Однако возникает проблема перевода психологических терминов, определяемых в рамках «объективной» теории личности на язык «имплицитной теории» (на обыденный язык). Основной подход к решению этой проблемы, практикуемый отечественными и зарубежными авторами, связан с анализом слов обыденного языка, обозначающих черты личности (так называемое лексикографическое направление в исследовании личности). Предпосылкой этого подхода является высказанная еще Ф. Гальтоном идея, что наиболее значимые в быту индивидуальные различия зафиксированы в обыденном языке.

Первоначально в работах Г. Олпорта и Одберта, проанализировавших около 18 000 прилагательных английского языка, было выделено 4500 слов, обозначающих черты личности и устойчивые характеристики поведения. Р. Кеттелл выделил из этого словника 171 переменную, с помощью которых может быть описана личность. Переменные были в основном биполярными конструктами (включали 700 терминов). Затем они были преобразованы в 35 шкал и редуцированы в конце концов до 16 факторов. Эта работа послужила основой для создания Р. Кеттеллом опросника «16-PF».

Пересмотр Тьюпом и Кристелом работы Кеттелла привел к выявлению 5 факторов, которые получили название «Большой пятерки» («Big Five»). Позже этот результат подтвердили и дру-

гие авторы. В состав «Большой пятерки» вошли следующие факторы:

- 1) экстраверсия;
- 2) дружелюбие, согласие;
- 3) совестливость, сознательность;
- 4) эмоциональная стабильность;
- 5) культура.

Первые три фактора, как правило, воспроизводятся в различных исследованиях, проведенных в разных языковых культурах.

В исследовании, проведенном под руководством А.Г. Шмелева в 1991 г., выделено 15 факторов, отражающих стереотипы русской языковой культуры. Факторы можно сгруппировать в 6 классов:

- 1) факторы морально-нравственного облика личности и стереотипы поведения;
- 2) факторы интеллектуального развития и духовной сферы;
- 3) факторы эмоционально-волевой регуляции;
- 4) факторы нервно-психического здоровья и комфорта;
- 5) факторы социального поведения;
- 6) факторы самооценки.

При сравнении русской и английской лексики личностных черт в русской лексике были выявлены 4 из факторов «Большой пятерки» (по уровню значимости):

- 1) активность;
- 2) альтруизм;
- 3) самоконтроль;
- 4) интеллект.

Значимость фактора эмоциональной стабильности в русскоязычной «имплицитной теории личности» невелика, между тем как фактор интеллекта имеет даже больший вес. Фактор «сознательности» в русском «обыденном сознании» объединен с факторами самоконтроля.

Таким образом, проведенные исследования свидетельствуют, что «имплицитная теория личности» является не психологической метафорой, а реальностью, определяющей впечатления о

другом человеке, субъективную оценку его личностных качеств, а также представления о самом себе. Важна разработка методов для изучения имплицитных теорий.

Психология личностных конструкторов Дж. Келли

Метатеорией, которая послужила основанием для проведения эмпирических исследований «имплицитных теорий личности», стала концепция личностных конструкторов американского психолога Дж. Келли. В ее основе — целостная философская позиция конструктивного альтернативизма. Согласно этой позиции не существует такой вещи в мире, относительно которой не может быть двух мнений. Объективная реальность, конечно, существует, но разные люди осознают ее по-разному. Следовательно, любое событие можно рассматривать с разных сторон. Людям предоставляется огромный набор возможностей в интерпретации внутреннего мира собственных переживаний или внешнего мира практических событий.

В модели личности Дж. Келли человек представлен как исследователь, который стремится понять, интерпретировать, предвидеть, контролировать мир своих личных переживаний для того, чтобы эффективно взаимодействовать с ними. Человек, главным образом, ориентирован в будущее, а не на прошлые и настоящие события жизни. Он обладает способностью активно формировать представление о своем окружении, а не просто пассивно реагировать на него. Узнать личность — значит узнать, как человек истолковывает свой личный опыт.

Цель теории Дж. Келли — объяснить, каким образом люди интерпретируют и прогнозируют свой жизненный опыт с точки зрения сходства и различий.

Ключевое понятие теории — *личностные конструкторы*. Это устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста; идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт.

Дж. Келли предполагал, что все личностные конструкты биполярны и дихотомичны по природе, т.е. сущность мышления человека заключается в осознании жизненного опыта в терминах черного и белого, а не оттенков серого. Переживая события, человек замечает, что какие-то события похожи друг на друга (у них есть общие свойства) и при этом отличаются друг от друга. Подобно магниту, все конструкты имеют два противоположных полюса. То, в чем два элемента считаются похожими или подобными, называется *эмерджентным* полюсом или полюсом сходства конструкта. То, в чем они противоположны третьему элементу, называется *имплицитным* полюсом, или полюсом контраста конструкта.

Таким образом, каждый конструкт обладает эмерджентным и имплицитным полюсами. Примерами личностных конструктов могут быть «взволнованный — спокойный», «умный — глупый», «мужской — женский», «хороший — плохой», «дружеский — враждебный» и др. Дж. Келли описал различные типы личностных конструктов: упредительный, констелляторный, предполагающий, всесторонний, частный, стержневой, периферический, жесткий и свободный. Выделил формальные свойства конструктов: диапазон применимости, проникаемость — непроницаемость. Дж. Келли охарактеризовал организацию конструктов в терминах иерархической системы, в которой какие-то конструкты являются подчиняющимися, а какие-то — подчинительными по отношению к другим частям системы. Эта организация не закреплена жестко, так же как не постоянны и сами конструкты.

На основе концепции личностных конструктов Дж. Келли разработал «Репертуарный текст ролевого конструкта» (Реп-тест), который предназначен для выявления системы отношений человека к себе и к окружающим людям. Существует много форм этого теста, индивидуальных и групповых, но одна методика является общей для всех.

Испытуемому предлагается список названий ролей: от 20 до 30 различных обозначений ролей людей, которые пред-

положительно важны или были важны для тестируемого. В качестве ролей могут быть: я сам; мать; отец; брат; сестра; супруг(а); учитель, который нравился; учитель, который не нравился; счастливый человек; умный человек; отвергающий человек и др. Испытуемого просят написать для каждой роли имя лично знакомого ему человека, который больше всего подходит к этой роли. Люди, которых испытуемый внес в список, называются фигурами. После того как перечень ролей заполнен, испытуемому предъявляют три имени фигур перечня и просят установить «самое важное, что делает похожими две, но отличает их от третьей». Например, испытуемого могут попросить определить сходства и различие людей, которых он обозначил как сестру, брата и мать. Рассматривая эту триаду, испытуемый говорит, например, что брат и сестра похожи в том, что они «спокойные», в отличие от матери, которая «неуравновешенная». В терминологии Дж. Келли, конструкт, полученный таким «способом», это шкала «спокойный — неуравновешенный».

Данную процедуру повторяют с другими триадами. Дж. Келли рекомендует от 20 до 30 таких проб, для того чтобы определить, как испытуемый классифицирует и дифференцирует перечисленных им людей. Все роли используются в триадах приблизительно в равной степени, чтобы не оказывать выборочное давление на исследование основных конструктов испытуемого. Основываясь на вербальном содержании выведенных конструктов, психолог может сделать предположение о том, как испытуемый воспринимает значимых для него людей и общается с ними. Эта форма Реп-теста называется формой перечня и применяется индивидуально.

Дж. Келли также разработал технику репертуарной решетки. Метод применения этой версии Реп-теста состоит в том, что испытуемому предъявляют специально подготовленную решетку, или матрицу, в которой на одной оси перечислены значимые фигуры его жизни, а на другой — различные разряды, к которым он их относит.

Интерпретировать результаты Реп-теста Дж. Келли предлагает следующим образом. Конечным результатом теста является модель конструктов, которые человек использует для интерпретирования своей социальной действительности. Данные формы перечня обычно подвергаются клиническому анализу, в котором исследователь рассматривает:

- 1) количество и разнообразие выявленных конструктов;
- 2) содержание и характер конструктов;
- 3) связь различных фигур с конструктами и между собой;
- 4) дополнительные характеристики конструктов испытуемого (их проницаемость, открытость или закрытость и коммуникабельность).

Это субъективная интерпретация результатов Реп-теста. Дж. Келли разработал также математическую схему анализа формы решетки, для того чтобы уменьшить вероятность интерпретационных ошибок или отклонений. При этой форме статистического анализа решетка сокращается до нескольких основных конструктов, которые наиболее точно отражают систему взглядов испытуемого.

Другой способ анализа результатов Реп-теста был предложен Байери. Он предположил, что, изучая пометки в различных рядах формы решетки, можно определить относительную когнитивную сложность — простоту конструктивной системы индивида. Одинаковые пометки обозначают малое количество конструктов и, следовательно, недифференцированное мнение о других (когнитивная простота). С другой стороны, неодинаковые пометки означают большее количество конструктов и, следовательно, высоко дифференцированную конструктивную систему (когнитивную сложность).

По Байери, люди, характеризующиеся когнитивной простотой, вероятно, будут игнорировать информацию, которая противоречит их сложившемуся впечатлению о других. Они чрезмерно просты и не разнообразны в межличностном общении. Им трудно увидеть разницу между собой и другими (они стремятся предположить, что другие похожи на них). Напротив, люди с

когнитивной сложностью будут кодировать все нюансы и тонкости личности другого человека, включая неизбежные противоречия. Они также смогут прогнозировать поведение других лучше, чем те, кто отличается когнитивной простотой.

В табл. 3 обобщаются ключевые характеристики людей, обладающих когнитивной простотой и когнитивной сложностью.

Таблица 3

Шкала когнитивной сложности — простоты

Когнитивно сложный человек	Когнитивно простой человек
Имеет конструктивную систему, содержащую четко дифференцированные конструкты	Имеет конструктивную систему, в которой неясны различия между конструктами
Может четко отличать себя от других	Затрудняется отличать себя от других
Способен прогнозировать поведение других	Не способен прогнозировать поведение других
Рассматривает других по многим категориям	Рассматривает других по небольшому числу категорий

Наиболее слабым местом в теории Дж. Келли является предположение, что человек может точно описать (определить) конструкты, которые он использует, чтобы объяснить, в чем другие люди похожи друг на друга, а в чем различны. Однако ограничения, свойственные языку, предполагают, что конструкты не могут всегда быть адекватно вербализованны. Дж. Келли признавал, что точные слова не всегда приходят на ум, когда людей просят описать их конструктивные системы. Тем не менее, даже когда испытуемые находят слова, наиболее точно выражающие то, что они подразумевают, исследователи по-разному могут интерпретировать их. Слова, которые испытуемые выбирают для описания конструктов, могут быть интерпретированы исследователем так, что у него может сложиться неправильное впечат-

ление о мировоззрении испытуемого. Учитывая тот факт, что Реп-тест имеет существенные ограничения, лучше всего рассматривать его только в качестве одного из нескольких источников информации о том, как люди интерпретируют мир.

Подводя итог краткому представлению теории личностных конструктов, следует отметить, что сегодня, когда люди всех возрастов разрабатывают альтернативные стили жизни и способы мировосприятия, можно констатировать, что теория Дж. Келли, появившаяся в середине прошлого века, необычайно опередила свое время. Человек-исследователь видит свою главную задачу не просто в объяснении мира, а пытается предсказать, контролировать события и свое поведение, учитывая последствия различных действий и поступков. Это позволяет точнее осознать особенности реальных событий и ситуаций, окружающих людей, собственный внутренний мир.

Типология «вариантов жизни» В.Н. Дружинина

Известный отечественный психолог В.Н. Дружинин предложил типологический анализ различных вариантов жизни, доступных современному человеку. По гипотезе автора, на уровне обыденного сознания существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени варианты жизни. Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант, но вариант жизни может быть ему и навязан. Степень свободы индивида и мера давления на него внешнего мира — социальной среды — зависят от конкретных исторических условий.

Понятие «вариант жизни» является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни. Существуют психологические параметры, с помощью которых можно дать описание вариантов жизни, но они трудно формализуемы, хотя и поддаются вербализации. Вариант жизни формирует человеческую личность, «типизирует» ее. Индивид превращается в представителя «жизненного личностного типа». Таким образом, под вариантом

жизни понимается качественно-определенный способ осуществления личностью своего жизненного пути. Причем в этом способе интегрируются определенные ценности и смыслы жизни с инструментальными стратегиями их достижения. В такой трактовке понятие «вариант жизни» является синонимом устоявшегося термина «жизненный сценарий». В качестве самостоятельных вариантов выделяются типы жизни:

- «жизнь начинается завтра»;
- «жизнь как творчество»;
- «жизнь как достижение»;
- «жизнь есть сон»;
- «жизнь по правилам»;
- «жизнь — трата времени»;
- «жизнь против жизни».

Несмотря на некоторую метафоричность в названиях, за ними скрывается вполне определенная психологическая реальность.

«Жизнь начинается завтра»

Это вариант жизни, в котором личности отводится пассивная роль мечтателя и прожектера. Человек, реализующий этот вариант, обычно имеет массу планов на будущее и хорошее чувство временной перспективы, но до практического воплощения задуманных мероприятий дело не доходит. Личность постоянно откладывает на завтра осуществление важных дел, берет нескончаемые отсрочки по выполнению жизненных обязательств. В конечном итоге подготовительная фаза жизненного пути неадекватно растягивается во времени, а времени на настоящую жизнь фактически не остается. Это вечное детское состояние. Финал человека, живущего такой жизнью, печален: им владеют отчаяние и досада за напрасно растроченные годы.

«Жизнь как творчество»

Это вариант жизни, в котором личности отведена роль экспериментатора, ставящего опыты над своей судьбой. Жиз-

ненный путь творческой личности отклоняется от нормативных моделей жизни, нередко представляется бунтом против устоявшегося образа жизни. На самом деле за творчеством и бунтарством личности скрывается внутреннее неприятие жизненной действительности, стремление избежать горьких разочарований в жизни. Реалии жизни чаще всего травмируют творческую личность, поэтому она находит прибежище в творчестве — созидании лучших миров. Основное содержание биографии составляют события не внешней, а внутренней жизни — самосовершенствование, личностный рост, изменения в системе ценностей. Личность, избравшая данный вариант жизни, чаще всего ведет богемную жизнь и свысока поглядывает на других людей. Смысл ее творчества — показать тщетность и никчемность усилий, направленных на достижение внешне комфортной, респектабельной жизни. Основная ставка делается на преобразование жизни внутренней, на очищение души.

«Жизнь как достижение»

Это вариант жизни, в котором личность выступает в роли «человека действия», «человека, сделавшего себя». Основная психологическая особенность данного варианта жизни заключается в обесценивании настоящего и «фетишизации» будущего. Человек жертвует настоящим для такого будущего, которое маячит на горизонте. Время жизни рассматривается как ресурс для реализации максимального количества целей, сулящих лучшую жизнь. Человеку кажется, что настоящая жизнь ожидает его впереди, а для того, чтобы приблизиться к ней, надо усердно и самозабвенно работать. С точки зрения будущих целей осмысливается все происходящее, и даже время отдыха оценивается как вынужденный перерыв в погоне за целью. Наиболее яркие образцы данного варианта жизни предоставляет индивидуалистическая культура, воспитывающая своих членов в духе культуры достижений. Наиболее типичны в этом отношении карьеристы, прагматики и трудоголики.

«Жизнь есть сон»

Это вариант жизни, центральной характеристикой которого является уход личности от реалий буден в иллюзорный мир переживаний. Человек, культивирующий данный вариант, ведет созерцательный, пассивный образ жизни. В.Н. Дружинин описывает это состояние как своеобразный «психологический анабиоз». Очень часто этому варианту жизни сопутствует употребление наркотиков и прочих психотропных веществ, при помощи которых достигается эффект дереализации. «Жизнь-сон» — это ощущение нереальности «внешней» жизни и одновременно ощущение реальности единственно желанной «внутренней» жизни. Данный вариант жизни очень популярен в восточных культурах и религиях, исповедующих принцип невмешательства в естественный ход жизни, например, в дзен-буддизме.

«Жизнь по правилам»

Это вариант жизни, для которого характерна высокая нормативная регламентация жизнедеятельности личности. В любой культуре и в каждом обществе существует свод правил, которые предписывают социально желательный порядок осуществления личностью жизненного пути. Те, кто выбивается из нормативного графика жизни, подлежат наказанию, а в некоторых случаях — поощрению. Чаще всего социальные правила жизнедеятельности облечены в форму возрастных ожиданий, которые предъявляются индивидам, достигшим определенного возраста. Возрастные ожидания навязывают индивиду определенный круг занятий, жизненные цели, присущие возрастному этапу, нормативные сроки их реализации. С целью разъяснения данного варианта жизни можно апеллировать к теории Эрика Берна. С точки зрения этой теории, все, чем занимается человек в своей жизни, запрограммировано структурами социального взаимодействия — ритуалами, играми, сценариями. Человек, ввязавшийся в игру или практикующий жизненный сценарий, в случае нарушения правил, рискует остаться ни с чем, проиграть, стать

неудачником. Его могут покарать другие участники того же жизненного сценария, поскольку он нарушает гармонию их сценарного аппарата. По мнению В.Н. Дружинина, жизнь по правилам удобна тем, что она избавляет человека от нелегкого бремени выбора: ведь все расписано уже за него и до него. Этот вариант жизни распространен в обществах с тоталитарным или авторитарным режимом, с репрессивной системой норм и правил социального взаимодействия.

«Жизнь — трата времени»

Это вариант жизни, в структуре которого основным занятием личности является пустое и бесцельное времяпрепровождение. Данный вариант привлекает многих людей тем, что в нем заложена гомеостатическая ориентация. Это значит, что у человека нет нужды напрягаться ради достижения жизненных целей, силиться преодолеть обстоятельства, беспокоиться о том, как идут дела. Львиную долю жизни отнимают занятия, направленные на растрату времени. Этот вариант жизни нередко наблюдается среди населения высокоразвитых стран, относящегося к «среднему классу». Время, свободное от зарабатывания денег, по преимуществу тратится впустую.

«Жизнь против жизни»

Это вариант жизни, в котором основной движущей силой является борьба за выживание. Человек, избравший для себя данный вариант, становится на «тропу войны» против всех. Речь идет не о войне в привычном смысле слова, но жертвы и пострадавшие от жизнедеятельности такого человека всегда есть. Это может быть более завуалированная форма борьбы за социальные блага, например, конкуренция и жесткое соперничество. Данный вариант жизни в своих крайних формах распространен в милитаризованных обществах или обществах с низким уровнем экономического развития.

Завершая краткое представление типологии «вариантов жизни», следует отметить, что это инновационное понятие и стоя-

шую за ним психологическую реальность описывает и более традиционное для отечественной психологии жизненного пути личности понятие «стиль жизни».

ВЫВОДЫ

✓ ИмPLICITные теории личности — это представления о структуре и механизмах функционирования личности, своей или другого человека, которые были сформированы не в научном исследовании, а в повседневной жизни.

✓ ИмPLICITные теории личности упрощают способ обработки информации об окружающем мире, позволяют сформировать целостное впечатление о другом человеке на основании частичной, иногда отрывочной информации о его личностных особенностях.

✓ ИмPLICITные теории имеют индивидуальный характер и строятся на основе уникального опыта субъекта, но при этом также отражают накопленный культурно-исторический опыт и закреплены в структуре языка, что позволяет реконструировать общие для различных групп испытуемых имPLICITные теории личности.

Вопросы для обсуждения

1. Что такое имPLICITные теории личности?
2. Как соотносятся научные теории личности и имPLICITные теории личности?
3. Как можно исследовать имPLICITные теории личности?
4. Как формируются имPLICITные теории личности?
5. Какая философская позиция представлена в основе теории личностных конструктов Дж. Келли?
6. Как теория личностных конструктов Дж. Келли позволяет изучать имPLICITные теории личности?
7. В чем суть метода репертуарных решеток?
8. Какие типы «вариантов жизни» предложены В.Н. Дружининым?

9. Как соотносятся понятия «варианты жизни» и «стиль жизни»?
10. Каково значение имплицитных теорий личности в жизни человека?

3. ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

В процессе жизненного пути стремление человека к открытию в себе новых способностей и возможностей может стать самостоятельной ценностью. В этой главе мы рассмотрим ценностные основания самопознания и саморазвития.

Ценности как предмет научного исследования

Проблема ценностей входит в число «вечных» для различных наук о человеке. При этом каждая из них занимается своим специфическим аспектом этой проблемы. В *философии* выделяется особая отрасль знания — аксиология — учение о природе ценностей, их связи между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. В *социологии* ценности рассматриваются в качестве элементов общественного сознания, которые функционируют как нормы для личности. В *общей психологии* важным является вопрос места и роли ценностей в становлении личности. Предметом изучения *социальной психологии* является освоение личностью или группой ценностей общества в процессе социализации. *Психология развития* изучает вопросы онтогенеза ценностей в процессе развития человека и их возрастную-психологическую динамику. В *педагогике* существует особое направление — ценностное воспитание, целью которого является формирование способности человека к выбору нравственных ценностей, создание нравственных критериев, основанных на гуманистических идеалах.

Сегодня в науке сформулированы основные положения теории ценностей, обоснована роль ценностей в регулировании со-

циального поведения, определены сущность, формы и основные функции ценностного сознания.

Ценностное сознание рассматривается как совокупность устойчивых представлений о различных видах и типах значимости явлений, об их свойствах и качествах. В ценностное сознание входят представления о мере соответствия явлений действительности ценностным критериям, представления о прекрасном, порядочном, полезном.

При определении понятия «*ценности*» традиционно выделяются следующие основные характеристики.

Во-первых, ценности рассматриваются как специфически социальные определения объектов окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества. При этом внешне ценности выступают как свойства предмета или явления. Но они присущи ему не от природы, не в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а потому, что он вовлечен в сферу общественного бытия человека и стал носителем определенных социальных отношений. По отношению к человеку ценности служат объектами его интересов, выполняют для его сознания роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям.

Во-вторых, ценности рассматриваются как некоторые явления общественного сознания, выражающие интересы человека в идеальной форме (понятия добра и зла, справедливости и несправедливости, идеалы, моральные нормативы и принципы). Данные формы сознания не просто описывают какие-то действительные или воображаемые явления реальности, а выносят им оценку, одобряют или осуждают их, требуют их осуществления или устранения, т.е. являются нормативными по своему характеру.

В психологической науке активно изучаются социальные и личные ценности, ценностные ориентации и ценностные представления личности.

Социальные ценности — это идеальное представление о хорошем, желательном, должном, обобщающем опыте совместной жизнедеятельности всех членов определенной социальной группы. У каждой группы свой набор ценностей, они могут в большей или меньшей степени пересекаться между собой — от полного совпадения до полного несовпадения. Усваивая от окружающих взгляды на нечто как ценность, человек закладывает регуляторы поведения.

Личностные ценности — это ценностные ориентации, которые связывают внутренний мир личности с жизнедеятельностью общества и отдельных социальных групп.

Превращение социальной ценности в личную возможно только тогда, когда человек, переживая ее как свою, вместе с группой включается в практическую реализацию этой общей ценности. Тогда в структуре личности возникает и укореняется личностная ценность — идеальное представление о должном, задающее направление жизнедеятельности и выступающее источником смыслов. Личностными ценностями становятся те личностные смыслы, по отношению к которым человек самоопределился.

В науках о человеке также активно используется понятие «ценностные ориентации» как синоним понятию «система ценностей». Под *ценностными ориентациями* понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.). Ценностные ориентации рассматриваются как осознанные, принятые, усвоенные личностью ценности социальных групп.

Основное содержание ценностных ориентаций личности составляют политические, философские, нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения. Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость личности, определенность и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений человека с социаль-

ным миром, с другими людьми. Ценностные ориентации выступают важнейшим фактором мотивации поведения личности, лежат в основе ее социальных поступков. Ценностные ориентации влияют на процесс личностного выбора. Человек как личность заявляет о себе в том случае, если он самостоятельно выбирает и планирует ответственное поведение, принимает решение на совершение действий, которое получает социальную оценку, заранее принимает на себя ответственность за последствие этих действий.

Ценностные ориентации — это элементы внутренней структуры личности. Они сформированы и закреплены жизненным опытом человека, отграничивают значимое для него от незначимого через принятие или непринятие определенных ценностей.

В диспозиционной структуре личности ценностные ориентации образуют высший (как правило, осознаваемый — в отличие от социальных установок) уровень иерархии предрасположенностей к определенному восприятию условий жизнедеятельности, их оценке и поведению как в актуальной (здесь-и-теперь), так и долгосрочной перспективе. Ценностные ориентации наиболее четко эксплицируются в ситуациях, требующих ответственных решений, влекущих за собой значимые последствия и предопределяющих последующую жизнь человека. Ценностные ориентации обеспечивают целостность и устойчивость личности, определяют структуры сознания и программы и стратегии деятельности, контролируют и организуют мотивационную сферу, инструментальные ориентации на конкретные объекты и виды деятельности и общения как средство достижения целей.

Таким образом, ценностные ориентации — это прежде всего предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и готовность вести себя в соответствии с ними.

Ценностные ориентации задают:

- общую направленность интересам и устремлениям личности;
- иерархию индивидуальных предпочтений и образцов;

- целевую и мотивационную программы;
- уровень притязаний и престижных предпочтений;
- представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости;
- меру готовности и решимости к реализации собственно-го «проекта» жизни.

Ценностные ориентации проявляются и раскрываются через следующие характеристики:

- оценки, которые человек дает себе, другим, обстоятельствам и т.д.;
- выбор линии поведения в экзистенциально и морально окрашенных ситуациях;
- умение структурировать жизненные ситуации;
- умение принимать решения в проблемных ситуациях и выходить из конфликтов;
- умение задавать и изменять доминанты собственной жизнедеятельности.

Необходимость в подтверждении или переосмысливании систем ценностных ориентаций, преодоления возникающих в них противоречий вызывают, как правило, личностные кризисы. В этих случаях успешность разрешения кризисов и минимизация потерь во многом зависят от степени *отрефлексированности*, *динамизма* и *открытости* ценностных ориентаций. Так, в работах Е.И. Головахи наглядно показана регулятивная функция осознанных личностных ценностей в ситуации «кризиса нереализованности». Развитие личности предполагает постоянную постановку все новых целей и задач. Если намеченные цели достигнуты и утрачивают побудительную силу, личностные ценности стимулируют постановку новых целей. Однако этот механизм действует лишь при условии сформированности у личности четкой иерархии ориентаций, когда человек с уверенностью может сказать, что для него является приоритетным в жизни. И, наоборот, несформированность ценностных ориентиров, их конкуренция постоянно порождают ситуацию жизненного выбора, сдерживая процесс личностного развития, самоактуализации.

Непротиворечивость и *цельность* систем ценностных ориентаций может рассматриваться как показатель устойчивости и автономности личности. Соответственно их противоречивость и «разорванность» — как свидетельство незрелости и маргинальности личности. Это фиксируется через неспособность человека вынести оценку и принять решение (или, наоборот, готовности действовать по раз и навсегда установленному стереотипу), с одной стороны, и расхождение вербального и невербального поведения — с другой.

Структурированность системы ценностей предполагает многоуровневость, иерархическую природу существования, что очень важно для регуляции жизнедеятельности человека. Противоречивая и слабоструктурированная система ценностей может указывать на декларацию ценностей, не включенных в практическую регуляцию деятельности, и в конечном итоге на низкий уровень смысловой регуляции. Вместе с тем регулирующей функцией ценности обладают только в случае адекватной *осознанности* ценностей в их иерархии, что, в свою очередь, определяется наличием ясной и четкой структурированности личностных ценностей, а также достаточно развитым уровнем рефлексии.

В сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями присутствуют и различные *ценностные представления*. К ним относятся *ценностные стереотипы*, которые отражают ожидания, предъявляемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом и осознаваемые им. В качестве еще одной категории ценностных представлений выступают *ценностные идеалы*. Смысл этого понятия состоит в том, что человек является не пассивным объектом собственной ценностной регуляции, а субъектом, который способен оценивать собственные ценности и проектировать в воображении собственное движение к ценностям, отличающимся от сегодняшних. Ценностные идеалы, иерархия которых характеризует ценность для человека самих личностных ценностей в отвлечении от образа своего «Я», выступают как идеальные конечные

ориентиры развития ценностей субъекта. *Ценностная перспектива* отражает представления человека о своих ценностях в конкретном будущем (через 5, 10, 20 лет) и является своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами. Существует и *ценностная ретроспектива* — представления субъекта о своих ценностях какое-то время тому назад. В категорию ценностных представлений входят также *представления о системах ценностей конкретных людей*, будь то политические лидеры или просто знакомые.

Некоторыми исследователями в качестве отдельного вида деятельности выделяется *ценностно-ориентационная деятельность* (М.С. Каган). Это оценочная деятельность, в процессе которой происходит оценка значимости тех или иных объектов, явлений, событий, исходя из потребностей и интересов, идеалов и устремлений субъекта. В результате ценностно-ориентационной деятельности объект, явление, событие становится для субъекта ценностью, т.е. приобретает определенное человеческое, социальное или культурное значение. Ценностно-ориентационная деятельность, как и познание, имеет духовный характер, но представляет собой специфическую форму отражения субъектом объекта. Своеобразие ее состоит в том, что она устанавливает отношение не между объектами, а между объектом и субъектом, т.е. дает не чисто объективную, а субъективную информацию, информацию о ценностях, а не о сущностях.

Таким образом, ценности — это внеситуативные, устойчивые образования, имеющие иерархическую структуру и отраженные в сознании человека в форме ценностных ориентаций. Личностные ценности в качестве «модели должного» ориентируют личность, определяя главные и постоянные отношения человека к основным сферам его жизни. Представляя высший уровень смысловой регуляции жизнедеятельности, личностные ценности придают смысл и направление жизненной активности личности.

Проблематика системы ценностей требует своего существенного переосмысления в условиях современных динамичных со-

циальных систем, предполагающих одновременное самоопределение человека в разных локусах культурного пространства, подчиняющихся разным культурным нормам и задаваемым соответственно разными ценностями, далеко не всегда согласующимися между собой.

Психологические подходы к анализу ценностей личности

Проблема ценностей традиционно рассматривается в психологии в контексте теорий личности. Ученые обращаются к вопросам происхождения, природы ценностей, их классификации, этапам развития.

Автор гуманистической теории личности Э. Фромм выделял две категории ценностей:

1) официально признанные, осознанные ценности (индивидуальность, любовь, сострадание, надежда и т.п.);

2) бессознательные ценности, которые служат непосредственными мотивами человеческого поведения (ценности, порожденные социальной системой: собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения и другие).

Как официально признанные ценности, так и фактически существующие имеют определенную структуру: они образуют иерархию, в которой некоторые высшие ценности определяют все прочие как необходимые для реализации первых. Действенность норм основывается на условиях человеческого существования: законы человеческого существования ни в коем случае не ведут к установлению одного набора ценностей в качестве единственно возможного, поскольку существуют и альтернативы предпочтения ценностей.

Э. Шпрингер, автор «понимающей психологии», подчеркивал, что отношения и общение между людьми определяются ценностями. Иногда человек посвящает свою жизнь одной ценности, как, например, исследователь — ценности истины, а художник — ценности красоты. Но зачастую человек имеет

множество ценностей, связанных между собой и подлежащих сравнению. По Э. Шпрангеру, ценностная ориентация личности — это продукт общей ценностной ориентации человечества. При этом Э. Шпрангер выделяет шесть типов личности:

1. Теоретический человек — для него главными ценностями являются открытие истины, знания, рациональность, опыт.

2. Экономический человек — высшей ценностью являются полезности, практическое дело, бизнес, реальные, экономически осязаемые достижения.

3. Эстетический человек — главным является красота и гармония ценностей искусства и т.д.

4. Социальный человек — главные ценности видит в бескорыстном служении обществу, принесении пользы другим, всеобщей взаимопомощи, принесении себя в жертву общественным целям.

5. Политический человек — главной ценностью являются сила и влияние, лидерство, наслаждение соревнованием и борьбой.

6. Религиозный человек — главная ценность проистекает из ценностей религии, представлений о целостности мироздания, определяемого религиозными истинами.

Для гуманистического направления психологии личности значимой является проблема регулятивной роли высших человеческих ценностей. В частности, А. Маслоу указывал на две группы ценностей, которые свойственны каждому человеку:

1) ценности бытия (Б-ценности) — это высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, самодостаточность, богатство, игра);

2) дефицитарные ценности (Д-ценности) — это низшие ценности, поскольку они ориентированы на удовлетворение какой-то потребности, которая неудовлетворена или фрустрирована (голод, холод, опасность).

Продолжателем теории А. Маслоу является Э. Шостром, описавший характеристики «манипулятора» и «актуализатора». Они различаются между собой по типу реализации ценностных ориентаций. «Манипулятор» ориентируется на ценностные ориентации других, копирует их, в то время как «актуализатор» способен сам сформировать свое мнение о жизненных принципах и ценностях, обладает свободой реализации своего потенциала.

По мнению Д. Рисмена, источником ориентации личности на определенную систему ценностей может являться собственное мировоззрение человека или социальная среда, признающая, одобряющая или отвергающая данные ценности. У. Томас и Ф. Знанецкий анализируют связи между ценностями личности и общества с помощью социальной установки, под которой понимается состояние сознания индивида относительно некоторой ценности. На основании этого они выделили три типа личности:

- мещанский (ориентирующийся на традиционные ценности);
- богемный (характеризующийся нестойкими и несвязанными ценностями, высокой степенью приспособляемости);
- творческий (единственный, определяющий развитие общества и культуры).

Наиболее богатым и методически обоснованным направлением исследований ценностных представлений в психологии личности можно считать исследования, проводившиеся М. Рокичем в 60—70-е годы XX в. в США, а также в других странах на основе разработанного им метода прямого ранжирования ценностей.

М. Рокич определяет ценность как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования. Человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

- 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;

2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени;

3) ценности организованы в системы;

4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, в обществе, его институтах, в личности;

5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

М. Рокич различает два класса ценностей: терминальные и инструментальные.

Терминальные ценности — это убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Терминальные ценности — это основные цели человека, они отражают долговременную жизненную перспективу, определяют смысл жизни, указывают, что для человека особенно важно, значимо, ценно. К терминальным ценностям относятся:

- собственный престиж;
- высокое материальное положение;
- креативность;
- активные социальные контакты;
- развитие себя;
- достижения;
- духовное удовлетворение;
- сохранение собственной индивидуальности.

Терминальные ценности проявляются в различных сферах жизни: профессиональной; обучения и образования; семейной; общественной; увлечений.

Инструментальные ценности — это убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) является предпочтительным в любых ситуациях как с личной, так и с общественной точек зрения.

Для диагностики индивидуальных иерархий ценностей М. Рокич разработал метод прямого ранжирования ценностей, сгруппированных в два списка — терминальных и инструмен-

тальных ценностей. Масштабные исследования, проведенные им с помощью этого метода на общенациональной американской выборке, позволили выявить и проанализировать связь декларируемой значимости (ранга) различных ценностей с такими переменными, как пол, возраст, социальное положение, доход, образование, расовая принадлежность, политические убеждения. Результаты исследований других авторов показали связь ценностей с некоторыми личностными особенностями, а также их кросскультурную специфику.

В России методика М. Рокича была адаптирована А. Гоштаутасом, А.А. Семеновым и В.А. Ядовым. В процессе адаптации список терминальных ценностей был существенно изменен, отчасти по культурным, отчасти по политическим причинам. В 1991 г. И.Г. Сениным предложен Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ), который предназначен для диагностики жизненных (терминальных) ценностей человека. Основной сферой применения опросника является психологическое консультирование, прежде всего профессиональное.

В 80-е годы XX в. С. Шварц и В. Билски предприняли попытку создания более дифференцированной и обоснованной, чем у М. Рокича, классификации ценностей и разработали свою диагностическую методику.

С. Шварц выделил пять формальных признаков ценностей:

- они выступают как понятия и убеждения;
- отражают желательное конечное состояние или желательное поведение;
- ценности транситуативны;
- управляют выбором или оценкой событий, поведения;
- упорядочены по относительной важности.

Ценности, как указывал С. Шварц, лежат в основе поведения человека, а потому их набор характеризует определенный «мотивационный тип» с соответствующими ему целями. Автор выделил 10 мотивационно-целевых типов:

- саморегулирование;
- стимулирование;

- гедонизм;
- достижение;
- власть;
- безопасность;
- конформность;
- традиция;
- благосклонность;
- универсализм.

Каждый тип подробно охарактеризован автором. Например, мотивационному типу «конформность» соответствует такая мотивационная цель, как ограничение действий и побуждений, причиняющих вред другим, или лежат ценности: самодисциплина, уважение старших, вежливость, послушание и др.

В отечественной психологии сложился ряд школ и направлений, в которых подходы к пониманию ценностей связаны с представлениями о личности. Личность при этом рассматривается в контексте деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психологических отношений личности (В.Н. Мясищев), в связи с общением (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов) с установками (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили). По мнению Б.Г. Ананьева, исходным моментом индивидуальных характеристик человека, как личности, является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Статус, роли и ценностные ориентации, образуя первичный класс личностных свойств, определяют особенности структуры и мотивации поведения и во взаимодействии с ними характер и склонности человека. Таким образом, ценности рассматриваются в отечественной психологии как социальный феномен, который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью.

Ценность трактуется отечественными исследователями по-разному: как значимость, значение определенных объектов для человека (С.Л. Рубинштейн, В.И. Непомнящая); как цели существования человека, служащие ведущими принципами в жизни (В.Б. Ольшанский); как ценностное отношение (А.И. Донцов); как одна из форм функционирования смысловых образований (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Г.Л. Будинайте, Ф.Е. Василюк, В.В. Столин, О.А. Тихомандрицкая); как идеальная модель должного, указывающая направление желательного преобразования действительности субъектом (Д.А. Леонтьев).

В современной отечественной психологии анализ ценностей представлен в трех основных контекстах:

- как элементов когнитивной структуры личности;
- как образований мотивационно-потребностной сферы личности;
- как смысловых образований личности.

В первом контексте ценности рассматриваются как представления людей об основных жизненных целях, как основания для конструирования человеком целостного образа мира. Ценности определяются как детерминанты процесса познания социального мира, как критерии оценки человеком собственных действий, построения своего отношения к миру (Г.М. Андреева, Е.М. Дубовская, О.Л. Тихомандрицкая).

Второй контекст связан с акцентированием побудительной силы ценностей, их значения в качестве регуляторов социального поведения. Ценности характеризуются как устойчивые мотивационные образования или источники мотивации, воздействие которых не ограничивается конкретной ситуацией или видом активности человека, а соотносится с жизнедеятельностью в целом (Д.А. Леонтьев). Они играют роль побудителей целей, активизируют и направляют деятельность человека в обществе, выступают критерием выбора из альтернативных способов действий, детерминируют процесс принятия решений (Ф.Е. Василюк, Е.И. Головаха и др.).

Третий контекст рассмотрения ценностей как смысловых образований личности позволяет ответить на вопрос о том, откуда ценности черпают свою побудительную силу, как они становятся действительными критериями ориентации человека в мире. В рамках данного контекста под ценностью понимается некоторое отношение человека к миру, другим людям, самому себе, оформляющееся в процессе социального взаимодействия. При таком понимании ценности связывают когнитивную и мотивационную сферы, интегрируют их в единую смысловую сферу, придавая личности определенную целостность. В этом случае ценности представлены в сознании в виде конечных целей, на которые ориентируется субъект, и потому в данном случае речь идет не столько о ценностях, сколько о ценностных ориентациях. Ценностные ориентации дают возможность принять решение в ситуации выбора, активизируют, направляют поведение и деятельность человека, выступают в качестве регуляторов его социального поведения (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь).

Таким образом, в психологической науке сформулированы основные положения теории ценностей, обоснована их роль в регуляции социального поведения личности.

Ценности как смысловые образования личности в теории С.Л. Рубинштейна

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, в объективном (онтологическом) плане смысл жизни рассматривается как главное жизненное отношение личности, придающее единую смысловую направленность индивидуальному жизненному пути. Смысл жизни принадлежит личности как субъекту жизни и обуславливает ее способность к самодетерминации и саморегуляции. Отсутствие или утрата смысла жизни фатально сказывается на способности личности к распоряжению собственной жизнью, приводит к порабощению человека внешними обстоятельствами. Напротив, наличие смысла жизни является фактором, мобилиующим внутренние силы личности и повышающим ее жизнестойкость.

Психологическая сущность смысла жизни конкретизируется С.Л. Рубинштейном через понятие «направленность личности», которое обозначает совокупность ведущих мотивов, господствующих в мотивационно-смысловой сфере личности и задающих устойчивую интенциональную направленность ее жизненному пути. Направленность составляет содержательную характеристику личности, в то время как существуют свойства личности, относящиеся к системе исполнительной, инструментальной регуляции жизненного пути. В таком понимании направленность совпадает с характером личности — устойчивой системой жизненных побуждений. Наиболее удачным вариантом жизни является тот, при котором направленность личности и объективная направленность ее жизненного пути гармонируют. В противном случае человеку уготованы горькие разочарования в жизни, неудовлетворенность пройденным путем и кризис смысла жизни.

Наибольший удельный вес в структуре смысла жизни имеют такие смысловые образования, как ценности. С.Л. Рубинштейн определяет *ценности* двояким образом: 1) ценности как объекты и явления жизненного мира, приобретшие для личности высокую значимость, жизненный смысл (онтологический аспект); 2) ценности как смысловые структуры внутреннего мира личности, проецируемые в сознание в виде идеалов (онтический аспект). В процессе жизнедеятельности личность интериоризирует социальные ценности, которые превращаются в личностные ценности и встраиваются в структуру смысла жизни.

На уровне индивидуального сознания смысловые ценности репрезентированы в форме идеалов или идеальных моделей жизненного пути личности. Идеал жизненного пути — это образ, воплощающий наиболее ценное — и в этом смысле привлекательное для личности — состояние личной жизни. В идеалах личности проявляются мотивы долженствования в отношении собственного жизненного пути, что свидетельствует о тесной связи идеалов с социальными ценностями. В этом плане социальные ценности противостоят индивидуальным потребностям в структуре смысла жизни личности. Между ин-

дивидуальными потребностями и социальными ценностями в структуре смысла жизни должен быть установлен разумный баланс, что является залогом полноценной в психологическом отношении человеческой жизни. Соотношение личного и общественно значимого в содержании смысла жизни есть важная дифференциально-психологическая особенность личности как субъекта жизни.

Динамика ценностей отражает изменения смысла жизни, происходящие по ходу жизненного пути личности. В свою очередь динамика ценностей обусловлена развитием взаимоотношений человека с жизненным миром. Говоря о смысле жизни и смысле отдельных жизненных событий, С.Л. Рубинштейн ведет речь о регуляторной роли ценностей в человеческой жизни. Психологическую динамику смысла жизни схематично можно изобразить следующим образом: изменение жизненных обстоятельств — переоценка ценностей — трансформация и видоизменение смысла жизни. В каждой жизненной ситуации личности приходится своими поступками утверждать одни ценности и ниспровергать другие. Распад и разложение ценностей, образующих смысл жизни, являются психологическим критерием деградации личности.

Помимо глобального смысла, озаряющего весь жизненный путь человека, существуют производные от него смыслы локальных жизненных событий и ситуаций. Эти смыслы обеспечивают мотивацию жизненных поступков личности и образуют их психологический подтекст. Психологический анализ человеческой жизни в первую очередь ориентирован на прочтение личностного смысла жизненных событий и ситуаций, а не на раскрытие объективных обстоятельств. Смысловой анализ позволяет воссоздать «семантику» жизненного пути личности, нарисовать картину духовной жизни. Смысл — это отношение анализируемого события к смыслу жизни личности. Можно сказать, что смысл жизни «просвечивает» в смысле каждой отдельно взятой жизненной ситуации. В этой связи реализация ситуативного смысла в поступке личности является шагом вперед по

пути реализации смысла жизни. Активность личности как субъекта жизни в каждой ситуации ориентирована на смысл, в котором «проглядывает» смысл жизни. В силу данной особенности своими поступками личность ломает, расщепляет ситуацию, подчиняя ее логике осуществления смысла жизни.

Важное регуляторное значение С.Л. Рубинштейн придает осознанию смысла жизни. С его точки зрения, сознательность человека по отношению к смыслу жизни неразрывно связана с действенностью по отношению к собственному жизненному пути. Сознательность по отношению к смыслу жизни в высшей мере присуща личности как субъекту жизни. Понимание личностью смысла жизни — это ключ к построению жизни на сознательной, нравственной основе. Кроме того, понимание смысла собственной жизни раскрывается как значимая слагающая жизненной мудрости, т.е. способности человека к совершению правильных биографических выборов.

Теоретические представления С.Л. Рубинштейна о смысле жизни проникнуты этическими убеждениями. Психологический анализ смысла жизни должен освещать то, что человек делает в жизни для других людей, т.е. вскрывать меру этичности смысла жизни. Подлинный смысл человеческой жизни всегда совпадает с общечеловеческими ценностями и удовлетворяет высоким моральным требованиям.

С.Л. Рубинштейн критически анализирует различные концепции смысла жизни, которые исповедуют люди в обыденной жизни. По его мнению, смысл жизни должен быть укоренен в надындивидуальных, сверхличных ценностях, которые превышают личные интересы и потребности индивида. Как только личность делает счастье, наслаждение, самоактуализацию самоцелью и самодостаточным смыслом, психологическая удовлетворенность жизнью тотчас же исчезает. Секрет смысложизненного выбора, по С.Л. Рубинштейну, в том, чтобы избрать достойные ценности и цели, по мере достижения которых счастье и самоактуализация придут сами собой. Он утверждал, что не погоня за счастьем как совокупностью удовольствий и на-

слаждений является целью и смыслом человеческой жизни, как это утверждают гедонизм и утилитаризм. То же самое относится в принципе к проблеме самоусовершенствования человека: не себя нужно делать хорошим, а сделать что-то хорошее в жизни — такова должна быть цель, а самоусовершенствование — лишь ее результат.

Таким образом, анализ ценностей как смысловых образований личности позволяет понять изменения смысла жизни в контексте жизненного пути личности. Динамика ценностей обусловлена развитием взаимоотношений человека с жизненным миром.

ВЫВОДЫ

✓ Ценности — это внеситуативные, устойчивые образования, имеющие иерархическую структуру и отраженные в сознании человека в форме ценностных ориентаций.

✓ Ценностные ориентации — это элементы внутренней структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом человека в ходе процессов социализации и социальной адаптации.

✓ Ценностные ориентации отграничивают значимое от незначимого для человека через принятие или непринятие им определенных ценностей, осознаваемых в качестве основополагающих целей и смысла жизни, а также определяют приемлемые средства их реализации.

✓ Существует многообразие взглядов на природу ценностей и ценностных ориентаций, что обусловлено сложностью этих феноменов и разнообразием исследовательских подходов к их изучению.

Вопросы для обсуждения

1. Что понимается под ценностным сознанием человека?
2. Чем различаются подходы к изучению ценностей в разных науках о человеке?

3. Каковы основные характеристики ценностей?
4. Какие подходы к изучению ценностей представлены в зарубежных теориях личности?
5. Какие подходы к изучению ценностей представлены в отечественных теориях личности?
6. Как соотносятся понятия «социальные ценности» и «личностные ценности»?
7. Что понимается под ценностными ориентациями личности?
8. Какие используются методы для изучения ценностных ориентаций?
9. Как ценности представлены в структуре смысла жизни с позиций теории С.Л. Рубинштейна?
10. В чем заключается секрет смысложизненного выбора с позиций теории С.Л. Рубинштейна?

4. НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ НА САМОПОЗНАНИЕ, САМОРАЗВИТИЕ

Устойчивую устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования его ведущих мотиваций, принято обозначать в психологии как направленность личности. Каковы особенности направленности личности человека, ориентированного на самопознание и саморазвитие, — об этом пойдет речь в данной главе.

Мотивация развивающейся личности

Понятие «направленность личности» обозначает совокупность ведущих мотивов, господствующих в мотивационно-смысловой сфере личности и задающих устойчивую ориентацию ее жизненному пути. Какие ведущие мотивы обеспечивают ориентацию человека на самопознание и саморазвитие?

Изучение мотивации — это анализ причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют активность человека, а

также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенный поведенческий акт. Важнейшей особенностью мотивированного действия является наличие интенции — намерения к его выполнению. Для объяснения детерминации человеческого поведения создаются многочисленные психологические теории мотивации. В большинстве этих теорий анализируются три основных параметра поведенческой активности: инициация, интенсивность и направление.

Мотивированное поведение — это результат действия двух факторов:

- личностного (мотивационные диспозиции личности — потребности, мотивы, установки, ценности);
- ситуационного (внешние, окружающие человека условия — поведение других людей, отношения, оценки, реакции окружающих, физические условия и т.д.).

Следует отметить, что когда речь идет о внешних факторах, то анализируются не объективные параметры среды, а субъективное отражение человеком объективных условий и то значение, которое он этим условиям придает. Роль мотивационных диспозиций сводится не столько к прямой детерминации поведения, сколько к участию в формировании когнитивных оценочных схем, с помощью которых человек интерпретирует ситуацию. Последующие действия являются результатом этой интерпретации.

Большинство психологов согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения:

- внешней мотивации (*extrinsic motivation*) и соответственно внешне мотивированного поведения (*extrinsic motivated behavior*);
- внутренней мотивации (*intrinsic motivation*) и соответственно внутренне мотивированного поведения (*intrinsic motivated behavior*).

Теории внешней мотивации

Внешняя мотивация — конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его

инициируют и регулируют, находятся вне «Я» (self) личности или вне поведения. Достаточно инициирующему и регулирующим факторам стать внешними, как вся мотивация приобретает характер внешней. Внешняя мотивация является предметом исследования в бихевиористских теориях, где основной акцент в детерминации поведения делается на подкреплении — положительных (награды, поощрения) или отрицательных (наказания) последствиях, которые следуют за выполнением определенного поведенческого акта. Главной особенностью всех вариантов бихевиористского подхода является признание того, что основным инициатором и регулятором поведения является внешнее по отношению к нему подкрепление.

Как отмечает отечественный психолог В.И. Чирков, сущность прикладного применения данной модели в педагогике и вообще в житейской практике заключается в систематическом подкреплении желательного поведения. В школе или на предприятии выделяются паттерны поведения, наиболее целесообразные с точки зрения учителя или руководителя: высокая активность на уроке, хорошая дисциплина или отсутствие опозданий на работу. При демонстрации этого поведения ученик или работник поощряются специальными жетонами, звездами или вымпелами. При накоплении определенного количества премий такого рода он может получить более значимые призы или поощрения. Аналогичная система существует и в магазинах, когда покупателю, сделавшему определенное количество покупок, выдается премия, подкрепляющая поведение, направленное на покупки именно в этом магазине. Важно отметить, что все эти системы рассчитаны на подкрепление изначально неинтересного и непривлекательного поведения, которое по своей воле человек выполнять не станет. Хотя они показали свою эффективность, тем не менее многие исследователи соглашались с тем, что человек оказывается марионеткой подкреплений. Более того, было замечено, что желательное поведение имеет место только в период действия подкрепления (если не вступают в действие другие мотиваци-

онные механизмы). Нет подкрепления — нет мотивированного поведения.

Другим вариантом теорий внешней мотивации являются теории валентности — ожидания — инструментальности (К. Левин, Э. Толмен). Данный тип теорий построен на двух фундаментальных условиях человеческого поведения:

- для того чтобы быть мотивированной к определенному виду поведения, личность должна быть уверена, что существует прямая связь между осуществляемым поведением и его последствиями; эта субъективная уверенность получила название «ожидание/инструментальность»;
- последствия поведения должны быть эмоционально значимы для личности, должны иметь для нее определенную ценность; эта аффективная привлекательность получила название «валентность».

Формула мотивированного поведения в этом случае выглядит так:

$$\text{поведение} = \text{валентность} \times \text{ожидание.}$$

Произведение двух параметров означает, что если хотя бы один из сомножителей равен нулю, то и все произведение будет равно нулю. Если последствия поведения будут незначимы для личности, то она не будет испытывать интенции к его выполнению. Также, если человек будет уверен, что поведение никак не связано с его результатами, то мотивации к выполнению не будет. Высокая мотивация в соответствии с данным подходом будет в том случае, когда человек будет уверен, что желательные для него последствия являются прямым результатом предпринимаемого поведения. В рамках данной парадигмы созданы многие известные мотивационные теории.

Эта группа теорий относится к внешним, потому что ведущими регулирующими факторами поведения являются валентность внешнего по отношению к поведению последствия и связь между поведением и этим последствием. Когда рабочий собирает на конвейере (осуществляемое поведение)

агрегат (получаемый результат) и зарабатывает таким образом деньги на жизнь (привлекательные последствия), мотивация данного трудового поведения носит ярко выраженный внешний характер. Его инициация, интенсивность и направленность находятся в прямой зависимости от привлекательности последствий и связи между поведением и этими последствиями. Само по себе поведение для человека в этом случае ценности не имеет. Оно ценно настолько, насколько служит надежным инструментом для достижения желаемых последствий. В силу этого и в бихевиористских теориях, и в теориях «валентность × ожидание» поведение рассматривается как инструментальное, выполняющее функцию средства для получения привлекательного итога, являющегося внешним по отношению к нему самому.

Теории внутренней мотивации

Внутренняя мотивация — конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда иницирующие и регулирующие его факторы проистекают изнутри личностного «Я» и полностью находятся внутри самого поведения. Для объяснения этого типа мотивации было создано множество теорий: теория компетентности и мотивации эффективностью, теории оптимальности активации и стимуляции, теория личностной причинности, теория самодетерминации, теория «потока».

Р. Уайт ввел понятие «компетентность», объединяющее такие виды поведения, как ощупывание, осматривание, манипулирование, конструирование, игра, творчество. Он считает, что все эти виды поведения, при выполнении которых организм не получает никаких видимых подкреплений, преследуют одну цель: повышение компетентности и эффективности человека. Силой, детерминирующей это стремление к компетентности, является «мотивация через чувство эффективности». Данный вид мотивации имеет место всякий раз, когда человека побуждает потребность в эффективности, компетентности и мастерстве.

Конструкт «внутренняя мотивация» заставлял поставить под сомнение практически считавшуюся универсальной роль наград, поощрений и наказаний для мотивации человека. Что произойдет с внутренне мотивированной деятельностью, если личность начнет получать подкрепления за ее выполнение? Таков основной вопрос, волновавший психологов, обратившихся к изучению этого нового феномена. Что повышает, а что снижает уровень внутренней мотивации? Каковы психологические причины динамики данного процесса при различных условиях? Эти вопросы поставил перед собой американский психолог Э. Дэси, когда в начале 70-х годов XX в. обратился к изучению влияния подкреплений на внутренне мотивированное поведение. В результате многочисленных экспериментов он сделал вывод о том, что при внутренней мотивации личность имеет внутренний локус каузальности (личностную причинность) или, другими словами, имеет представление о том, что причины, обуславливающие поведение, находятся внутри ее, и она предпринимает его по своей воле. При внешней мотивации личность характеризуется внешним локусом каузальности. Она считает, что причины, детерминирующие ее поведение, находятся вне ее самой и являются внешними по отношению к ее «Я». Э. Дэси высказал гипотезу о существовании двух фундаментальных мотивационных тенденций: потребностей к самодетерминации и компетентности. Согласно этой гипотезе, человек имеет врожденную тенденцию к выполнению таких видов активности, которые дают ему ощущение наличия личностной каузальности и мастерства. Когда он вовлекается в такие виды деятельности, то можно говорить о внутренне мотивированном поведении. Так, применение денежных вознаграждений приводит к тому, что человек начинает считать, что не он сам, а эти вознаграждения являются причинами его поведения. Происходит экстернализация локуса причинности, фрустрация потребностей в самодетерминации и компетентности и, как следствие, уменьшение внутренней мотивации.

Важной потребностью, согласно гипотезе Э. Дэси, является стремление к компетентности и мастерству. Эта потребность и потребность в самодетерминации в реальной жизни настолько тесно переплетены, что человек часто их не разделяет. Э. Дэси считает, что чем сильнее деятельность позволяет человеку чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у него будет внутренняя мотивация к данному виду деятельности. Следовательно, те условия и факторы, которые повышают чувство компетентности, должны повышать и внутреннюю мотивацию.

Одним из таких факторов в первую очередь является характер самой деятельности: она должна быть оптимального уровня сложности. Если деятельность слишком простая, то она не вызовет внутренней мотивации, так как насколько бы компетентным человек себя ни чувствовал, такая деятельность не позволит ему реализовать свое мастерство и не предоставит возможности почувствовать себя эффективным. Было также высказано предположение, что для того, чтобы оказать влияние на внутреннюю мотивацию, чувство компетентности должно существовать в контексте самодетерминации.

Таким образом, согласно теории самодетерминации внешние факторы, связанные с инициацией или регуляцией поведения, будут влиять на внутреннюю мотивацию личности настолько, насколько они изменяют локус каузальности поведения. Те факторы, которые способствуют экстернализации локуса каузальности, будут подавлять внутреннюю мотивацию, тогда как те, которые способствуют его интернализации, будут ее повышать. Внешние факторы будут влиять на внутреннюю мотивацию личности при выполнении деятельности оптимальной трудности в той степени, в которой они будут влиять на чувство компетентности, при условии, что эта деятельность самодетерминированна. Те факторы, которые способствуют повышению чувства компетентности, положительно влияют на внутреннюю мотивацию. Тогда как те, которые снижают его, оказывают на внутреннюю мотивацию отрицательное влияние. При самодетерминированной деятельности положительная обратная связь,

а также чередующаяся с ней информация о неудачах подкрепляют внутреннюю мотивацию, тогда как полное отсутствие обратной связи и особенно стабильные неудачи лишают человека не только внутренней, но и вообще всякой мотивации.

Психологическим условиям становления самопознания и саморазвития человека отвечает состояние внутренней мотивации. Именно это состояние определяется потребностями в самодетерминации и компетентности, являющимися одними из ведущих психологических потребностей «Я» развивающегося человека. В этом состоянии человек ощущает, что он является истинной причиной осуществляемого преднамеренного поведения (имеет внутренний локус причинности), и воспринимает себя как эффективного агента при взаимодействии с окружением (чувство компетентности). Для того чтобы поддерживать внутреннюю мотивацию, важно помнить, что внутренняя мотивация будет максимальной при выполнении новой, сложной деятельности оптимальной трудности. Необходимыми условиями также являются наличие свободы выбора деятельности, обеспеченность оптимальной обратной связью и уверенность человека в своей компетентности. Если человек находится в состоянии внутренней мотивации, то контролирующие стимулы снижают ее уровень, лишая человека чувства самодетерминации и компетентности. Информационные воздействия не снижают ее уровень, а также могут способствовать его возрастанию.

Мотивационный профиль личности

Для изучения мотивации используется большое количество психодиагностических методик. В последние годы особую популярность приобрела методика диагностики мотивационного профиля личности Шейлы Ричи и Питера Мартина. Исследовав множество потребностей, которые могут удовлетворяться в процессе деятельности человека, Ш. Ричи и П. Мартин остановились на двенадцати основных потребностях. У разных людей они могут быть выражены в различной степени: для одного важно, чтобы деятельность предоставляла возможность личностно-

го роста, для другого — возможность достижения высокого статуса, власти над другими, третий стремится к разнообразию в работе и т.д.

Для определения индивидуального сочетания наиболее и наименее актуальных (значимых) для конкретного человека потребностей, которое назвали мотивационным профилем, Ш. Ричи и П. Мартин разработали специальный тест. Он дает возможность количественно оценить относительную значимость этих потребностей для конкретного человека и графически представить его мотивационный профиль. В книге Ш. Ричи и П. Мартина «Управление мотивацией» содержится детальное описание поведения людей, имеющих разное сочетание значимых для них потребностей, т.е. различный мотивационный профиль и рекомендации относительно удовлетворения этих потребностей в процессе деятельности. В данном пособии мы приведем краткое описание основных шкал этой методики, которые характеризуют мотивационный профиль личности.

1. Потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок. Данная потребность выявляет тенденцию к изменению в процессе трудовой жизни. Увеличение трат обуславливает повышение значения этой потребности (например, наличие долгов, возникновение новых семейных обязательств, дополнительные или тяжелые финансовые обязательства). Мотивация работников, имеющих высокие показатели потребности в деньгах, с одной стороны, проста: если существует возможность больше заработать, прилагая больше усилий, то работники будут высоко мотивированными и удовлетворенными работой. То есть их мотивация состоит в обеспечении строгой причинно-следственной связи между усилиями и вознаграждением. С другой стороны, мотивация при помощи денег сопряжена с такими трудностями, как потеря управленческого контроля, определение справедливого уровня вознаграждения и др. Прежде чем мотивировать таких работников, нужно убедиться в их компетентности. Кроме того, они нуждаются в дополнительном

контроле, поскольку в погоне за деньгами могут игнорировать контрактные или технологические требования. Такие люди не очень любят работать в команде, так как предпочитают получать деньги за свои собственные усилия. Коллег по команде они могут рассматривать как потенциальных конкурентов и даже как работников, мешающих работе.

2. *Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке.* Высокие показатели этого фактора, полученные при тестировании персонала, могут сигнализировать о неудовлетворенности некоей другой потребности, например, выражать недовольство руководителем, неблагоприятным психологическим климатом. Поэтому, столкнувшись с высокими значениями этой потребности, нужно в первую очередь рассмотреть человеческие отношения, сложившиеся в организации, ее корпоративную культуру. Если же подобных сложностей не выявлено, то, скорее всего, именно условия работы являются проблемой, решение которой состоит в их улучшении.

3. *Потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы.* Люди с высокой потребностью в структурировании работы должны точно знать, что от них требуется. Они хотят быть уверенными, что четко выполняют все предусмотренные производством процедуры. Недостаток указаний и информации будет вызывать у них стресс. Такие люди стремятся к высокому уровню организованности. Они хотят видеть мир упорядоченным, предсказуемым и контролируемым. Людей с высокими показателями этой потребности следует мотивировать установлением четкого порядка или предоставлением им возможности установить свой порядок. У людей с низкой потребностью в структурировании работы всякие правила и инструкции вызывают раздражение и даже стресс. Попытки регулировать и контролировать деятельность таких людей могут вызвать у них ожесточенное сопротивление и даже привести к конфликту. Рассматривая потреб-

ность в структурировании и организации работы, Ш. Ричи и П. Мартин отмечают, что такая потребность может изменяться под влиянием времени и обстоятельств. Она может увеличиваться в периоды неопределенности и перемен и снижаться в условиях стабильности.

4. *Потребность в социальных контактах: в общении с широким кругом людей, легкой степени доверительности, связей с коллегами, партнерами и клиентами.* Такие работники получают удовлетворение и положительные эмоции от многочисленных контактов с другими людьми. Многие из них способны проявлять толерантность к окружающей суете, шуму, которые неизменно сопровождают совместный труд. Таким образом, создавая условия для многочисленных контактов или перемещая на должности, предполагающие такие контакты, можно повышать удовлетворенность этих сотрудников. В то же время тех, у кого данный показатель низок, нельзя заподозрить в неспособности поддерживать социальные контакты. Они просто не нуждаются в их большом количестве. Такие работники могут предпочитать одиночество, получать удовольствие от работы и сожалеть о времени, потраченном на разговоры с другими сотрудниками.

5. *Потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения, предполагающая значительную степень близости взаимоотношений, доверительности.* Работники, для которых значима данная потребность, будут удовлетворены в условиях доверия, благоприятных рабочих и личных взаимоотношений, свойственных эффективной команде.

6. *Потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума.* Мотивация таких людей состоит в удовлетворении подобной потребности различными средствами: от устной благодарности до материального поощрения. Руководителю нужно учитывать, что восприятие проявлений признательности зависит от его искренности. Если признание звучит неискренне, то оно может разрушать мотивацию (демотивировать). Кроме того, разные люди нуждаются в различных формах при-

знания. Одним нужно выражать благодарность в торжественной обстановке в присутствии коллег по работе, другим — достаточно сказать «спасибо» в процессе работы. Конечно же, признание должно проявляться сразу после события, поступка, которые его заслуживают, при этом признание заслуг не обязательно должно сопровождаться материальным вознаграждением. Потребность в признании может сделать человека зависимым от одобрения окружающих. Высокие показатели этой потребности служат индикатором значительной неуверенности в себе. Такой человек будет не способен принимать самостоятельные решения. Важной составляющей мотивации должна быть индивидуальная работа, направленная на увеличение независимости, самостоятельности. В этом случае авторы методики рекомендуют иногда использовать такой прием, как критика действий с уверением, что, несмотря на обсуждаемые недостатки, такого работника все равно ценят.

7. Потребность ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их. Преобладающей чертой таких людей является желание все делать самому. Они могут добровольно вызваться работать сверхурочно и будут честно выкладываться на работе. Но, прежде чем приступить к выполнению задания, они должны убедиться в том, что поставленная цель поддается измерению, оценке. Они инстинктивно будут избегать деятельности, связанной с неопределенностью, где трудно или невозможно измерить вклад и достижения. Работники, стремящиеся к достижениям, пишут Ш. Ричи и П. Мартин, должны всегда ощущать себя движимыми какой-то целью. Если они лишаются ее, жизнь может показаться им бессмысленной. Достигнув поставленной цели, работники испытывают несколько мгновений триумфа, а затем неутомимость берет верх, и они опять готовы к достижениям. Работники такого типа не умеют руководить, однако именно их часто продвигают на руководящие должности. В силу склонности к конкуренции им бывает трудно работать в команде. Мотивация подобных работников состоит в четком определении цели и формировании полной преданности ей.

Большое значение имеет подготовка условий для концентрации их энергии.

8. *Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими* — показатель конкурентной напористости, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния. Ш. Ричи и П. Мартин пишут, что те, кто стремится оказывать влияние, представляют несомненный интерес для любой организации. При этом ключевой вопрос, который следует рассмотреть, сводится не только к способности человека влиять, но также к тому, во имя чего он стремится проявлять влияние на окружающих. Гуманно ли влияние, направлено ли оно в интересах организации и делегирования полномочий? Или направлено лишь на достижение собственных интересов и проявляется в жесткой разрушительной манере? Кроме того, стремление оказывать влияние почти всегда наталкивается на сопротивление других людей. Поэтому взаимоотношения могут стать неприязненными и особенно проблематичными, если у работника, проявляющего властность и влиятельность, отсутствуют такт, дипломатичность, толерантность, иными словами, все то, что принято обозначать понятием «социальный интеллект». Мотивация таких людей состоит в предоставлении возможности конструктивно влиять на других для достижения организационных целей. Причем обучение приемлемым методам влияния и приемам реализации власти, включающее практическую тренировку, должно составлять важную часть их мотивации.

9. *Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции, стремление избегать рутин*. Указывает на тенденцию всегда находиться в состоянии приподнятости, готовности к действиям, любви к переменам. Таким людям требуется постоянная возможность переключаться на что-то новое. С большой энергией взявшись за дело, они вскоре начинают испытывать скуку. Они могут почти бессознательно уклоняться от планирования своей деятельности. Если же характер работы предполагает постоянные перемены, если требуется приток свежей энергии и новых

инициатив, то такие люди будут прекрасно подходить для подобной работы. При отсутствии в процессе мотивации таких людей возможности предоставить им вид деятельности, предполагающий элементы разнообразия, авторы методики рекомендуют, в частности, сосредоточиться на указании им пути к дальнейшим стимулам. Можно попытаться представить неоконченную работу как новый вид деятельности. Задача руководителя состоит в том, чтобы постоянно стимулировать такого работника на выполнение задания, на завершение начатого.

10. Потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей. Этот показатель свидетельствует о тенденции к проявлению пытливости, любопытства и нетривиального мышления. Хотя идеи, которые вносит такой человек и к которым стремится, не обязательно будут правильными или приемлемыми. При корректном управлении такие люди весьма полезны для любой организации. Но их креативность, как утверждают Ш. Ричи и П. Мартин, должна быть сфокусирована на задачах бизнеса. Если креативность не может быть сконцентрирована, она не может быть использована. Для креативных личностей очень важным является наличие права на ошибку, поскольку в этом отношении они очень уязвимы. Если корпоративная культура компании не отличается толерантностью, если каждое совещание оборачивается обвинениями и насмешками, то креативные сотрудники предпочтут не делиться своими идеями.

11. Потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности. Это показатель желая независимости и самосовершенствования. Люди, имеющие высокую потребность в самосовершенствовании, оценивают свою работу именно с таких позиций. Персональный рост подталкивает их к самостоятельности, которая в своем крайнем выражении может превращаться в желание ни от кого не зависеть. Мотивация работников с такими устремлениями требует от руководителя умения соотносить то, к чему они стремятся, с тем, что необходимо организации. Как отмечают Ш. Ричи и П. Мартин, само обсужде-

ние этой проблемы с работником может играть мотивирующую роль, так как покажет ему, что руководитель понимает его потребности и стремится удовлетворить их. С целью мотивации таких работников следует создавать ситуации, которые удовлетворяли бы их актуальную потребность: периодически направлять на курсы, семинары, привлекать к обучению персонала, к выполнению заданий, требующих саморазвития.

12. Потребность в интересной, общественно полезной работе. Создатели методики подчеркивают, что стремление к интересной и полезной работе имеет большую важность, чем другие факторы мотивации. Здесь имеются широкие возможности для мотивации. Если у человека высока потребность в полезной и интересной работе, то задача руководителя состоит в организации деятельности таким образом, чтобы работники могли воспринимать ее как интересную и полезную, иначе прочие мотивационные факторы действуют не в полную силу. Нужно выяснить, что вкладывает конкретный работник в понятия «интересная» и «полезная» работа. Чтобы усилить восприятие полезности работы, целесообразно разъяснять исполнителям более широкий контекст, в рамках которого их конкретная работа занимает определенное положение и имеет определенный смысл.

Таким образом, благодаря методике изучения мотивационного профиля личности можно выявить наиболее значимые для человека потребности, мотивы. Полученная информация позволит человеку осознать внутренние детерминанты собственного поведения и выбрать оптимальную стратегию собственной жизнедеятельности.

Карта интересов

Интересы являются важной составной частью направленности личности, ее мотивационной сферы и представляют собой форму проявления потребностей. В.Н. Мясищев, рассматривая интересы в тесной связи с потребностями личности, в то же время отмечал своеобразие интересов, заключающееся в том, что

они выражают познавательное отношение к предмету, тогда как потребности выражают тенденцию к реальному овладению им.

Интерес — это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Субъективно интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, во внимании к объекту интереса. Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес в динамике своего развития может превращаться в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающей интерес. Различают непосредственный интерес, вызываемый привлекательностью объекта, и опосредствованный интерес к объекту как средству достижения целей деятельности. Устойчивость интереса выражается в длительности его сохранения и в его интенсивности. Об устойчивости интереса свидетельствует преодоление трудностей в осуществлении деятельности, которая сама по себе интерес не вызывает, но выполнение которой является условием осуществления интересующей человека деятельности. Оценка широты или узости интереса в конечном счете определяется его содержательностью и значимостью для личности.

В литературе имеются попытки классификации интересов по разным основаниям. В соответствии с одним из таких оснований — формой деятельности — выделяют игровые, познавательные и профессиональные интересы. Однако, в строгом смысле слова, все интересы являются познавательными.

Под профессиональным интересом понимают избирательную направленность личности на профессию как на социально-психологическую роль. Необходимо различать заинтересованность и устойчивый профессиональный интерес. Критерий их различия — информационный, устойчивый профессиональный интерес основан на всесторонней, объективной информации, а

заинтересованность — на существенной, но ограниченной. Кроме того, профессиональный интерес характеризуется направленностью на существенные стороны профессии: предмет и условия труда, профессиональной подготовки. Профессиональные интересы у человека формируются на основе имеющихся познавательных интересов и тесно с ними взаимосвязаны. Поэтому диагностика познавательных интересов имеет существенное значение в практике профессиональной консультации. Для этого используются «Карты интересов» разнообразных модификаций, включающие разное количество вопросов.

Одной из наиболее распространенных является методика изучения интересов личности «Карта интересов», разработанная А.Е. Голомштоком. Методика представляет собой вопросник из 174 вопросов и лист ответов. Анализ ответов на вопросы методики позволяет выявить направленность интересов в 29 сферах деятельности.

Методика позволяет выявить актуальный профиль интересов человека. Значимые интересы в значительной мере обуславливают те направления и сферы жизнедеятельности, в которых человек реализует себя. Осознание своих интересов может расширить границы представлений человека о своих возможностях, выбрать верные ориентиры развития. На основе полученной информации человек может строить проекции собственного развития в будущее, может планировать изменение своего образа жизни вплоть до полной его противоположности.

Таким образом, интерес как потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее человека к познавательной активности, создает основу для самопознания и саморазвития человека в процессе жизнедеятельности.

ВЫВОДЫ

✓ Направленность личности — совокупность ведущих мотивов личности, которые задают устойчивую ориентацию ее жизненному пути.

✓ Мотивы — это побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей личности; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность и определяющих направленность личности.

✓ Интересы занимают промежуточное положение в усложняющемся ряду потребностных отношений человека к миру: они возникают на основе познавательного влечения к той или иной области действительности и в процессе своего развития могут перерасти в склонность как устойчивую личностную потребность в активном, деятельном отношении к своему предмету.

Вопросы для обсуждения

1. Что понимается под направленностью личности?
2. Что такое мотивы, мотивационный профиль личности?
3. Каковы основные характеристики внешней мотивации?
4. Каковы основные характеристики внутренней мотивации?
5. Какие шкалы в мотивационном профиле личности выделяют Ш. Ричи и П. Мартин?
6. Что такое интересы?
7. Как проявляется динамика интересов?
8. В чем различия заинтересованности и устойчивого интереса?
9. Что свидетельствует об устойчивости интереса?
10. Какие методы используются для изучения мотивов, интересов личности?

5. ТВОРЧЕСТВО КАК ЦЕННОСТЬ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА

Идея саморазвития человека через проявление способности выйти за пределы традиций отражает направленность на творчество как значимую ценность жизнедеятельности. Любой человек может реализовать свои способности создания нового

либо путем индивидуального саморазвития и самовоспитания, либо получив соответствующее образование. Существует целая область педагогики — «педагогика творчества». Она занимается воспитанием и самовоспитанием личности в разных видах деятельности и общения в целях максимального развития творческих способностей личности.

Свободу воплощения своей индивидуальности человек может обнаружить, выступая не только как творец, создатель чего-то нового, оригинального, но и как его интерпретатор, реализатор. В современном мире, пронизанном существованием и столкновением самых различных точек зрения, открываются необозримые перспективы для возникновения нового не только на стадии создания определенного продукта творчества, но и на стадии его интерпретации, реализации. В связи с этим в науке утвердился ряд основных понятий, которые отражают направленность человека на создание нового. В этой главе мы рассмотрим такие понятия, как «творчество», «креативность», «инновационность».

Общая характеристика творчества

Понятие «творчество» (англ. *creativity*) можно рассматривать в узком и широком смысле.

В узком смысле творчество — это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность. С такой позиции, как отмечал Л.С. Выготский, творчество — это удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники.

В более широком смысле, творчество — это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты). По словам Л.С. Выготского, «как электричество дей-

ствуется и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает новое, какой бы крупницей ни казалось это по сравнению с созданиями гениев».

По мнению Г. Грубера и Д. Воллэйс, для понимания творчества необходим учет четырех основных его сторон:

- новизны (продукты творчества должны быть новыми и оригинальными);
- ценности (они должны удовлетворять определенным внешним критериям);
- целесообразности (творческие продукты должны быть результатом целенаправленной активности человека);
- длительности (человек проявляет свою творческую активность в течение определенного времени).

С позиций американского психолога Г. Уоллеса важен учет не только результативных, но и процессуальных сторон творчества. Используя данные самонаблюдения известных ученых (например, Г. Гельмгольца и А. Пуанкаре), он разработал схему творческого процесса.

Согласно этой схеме, в ходе разрешения сложных проблем люди вначале проходят первую стадию — *подготовки* — длительного и трудоемкого анализа проблемы, накопления и обработки информации, осуществляют попытки сознательного решения задачи. Как правило, эта фаза оканчивается безрезультатно и человек отступает, «забывая» о проблеме на дни и недели. В это время развивается вторая стадия творческого процесса — *инкубации*. Для нее характерно отсутствие видимого прогресса в решении задачи. Затем следует третья стадия — *озарения, инсайта*, за которой идет четвертая стадия — *проверки правильности решения*.

На стадии созревания (инкубации) важное значение имеет активная работа подсознания. По данным самонаблюдения, че-

ловек, внешне забывая о задаче, занимает свое сознание и внимание другими делами. Тем не менее, по прошествии некоторого времени «творческая» задача самостоятельно всплывает в сознании, причем часто оказывается, что если не решение, то хотя бы понимание проблемы оказалось продвинутым. Таким образом, создается впечатление о бессознательно протекающих процессах решения. Однако важной предпосылкой продуктивной работы подсознания является первая стадия, для которой характерны настойчивые сознательные попытки решения задачи.

Анализ самонаблюдений показывает, что процесс «озарения» нередко являет собой не одномоментную вспышку, а как бы распределяется во времени. В ходе упорного сознательного процесса решения появляются элементы понимания и продвижения в верном направлении. Таким образом, условием «озарения», как правило, служит упорный труд. Сознательные усилия как бы приводят в действие, «раскручивают» мощную, но довольно инерционную машину бессознательного творчества. Те же факты, что иногда решение возникает в периоды покоя, безделья, утром после сна или во время завтрака, говорят, возможно, лишь о том, что эти периоды обычно занимают у человека много времени.

Некоторые ученые выделяют разные уровни (фазы) творчества в зависимости от наличия определенных способностей по мере взросления или обучения. Например, А. Тэйлор предлагал следующие *виды творчества*:

- экспрессивное (спонтанное рисование детей);
- продуктивное (научная и художественная продукция);
- инвентивное (изобретательское, выраженное в материалах, методах и техниках);
- инновационное (способность к модификации);
- порождающее (новые принципы, гипотезы, способные привести к возникновению новых школ и направлений).

Одной из наиболее острых и спорных является *вопрос о соотношении творчества и интеллекта*. Существует три точки зрения по данному вопросу.

1. Идея универсальности интеллекта как способности, влияющей на успешность решения любых задач, в том числе и творческих. При этом творчество определяется в терминах мыслительных способностей, обеспечивающих его достижение. Многие специалисты в области интеллекта считают, что творческого процесса как специфической формы психической активности не существует (Г. Айзенк, Д. Векслер, Д.И. Нирснберг, Р. Стернберг, Л. Термен, Р. Уайсберг и др.). По их мнению, высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей.

2. Идея творчества и интеллекта как независимых факторов. Эта идея подтверждается многочисленными эмпирическими данными, которые показывают, что корреляция творческих способностей и интеллекта при определенных условиях приближается к нулю (Д.Б. Богоявленская, А.Н. Воронин, М. Воллах, Н. Коган, К. Кокс и пр.). Как писал В.Н. Дружинин: «можно быть интеллектуалом и не стать творцом».

3. Идея взаимосвязи между уровнями интеллекта и творчества. Эта идея представлена в «теории интеллектуального порога» Е. Торренса. Согласно этой теории, при коэффициенте интеллектуального развития ниже 115—120 интеллект и креативность образуют единый фактор, если коэффициент интеллектуального развития выше 120 — способность к творчеству становится независимой величиной.

Один из вариантов сопоставления терминов «интеллект» и «творчество» предполагает их интерпретацию по аналогии с понятиями «понимать» и «порождать». Термин «понимать» подразумевает способности к отслеживанию хода чужих рассуждений, способность человека в ходе обучения формировать новые связи между знакомыми понятиями и сами новые понятия. Слово «формировать» в данном контексте используется в смысле «формировать по инструкциям». «Человек понимающий» должен постоянно следовать за внешним носителем этих связей и понятий, например, вслед за учителем, книгой и т.д. Он должен также иметь точные рецепты для своих пошаговых мыслительных действий.

«Человек порождающий», напротив, обладает способностью к порождению понятий, которые ничем внешне не обусловлены, способностью делать неожиданные для большинства людей выводы, которые непосредственно ниоткуда не следуют и рассматриваются как некие «прыжки» мышления (сознательного или бессознательного), разрывы в обычной, стандартной логике рассуждений.

Творчество многомерно и проявляется в оптимальном сочетании логики и воображения, абстрактного и образного мышления, в концентрации внимания, в высоком уровне развития мотивации и памяти, самооценки и волевых качеств, чувства юмора и эмпатии, в мобилизации знаний и опыта.

В философской и психолого-педагогической литературе можно выделить три основных *направления изучения проблемы творчества*:

- традиционное художественное;
- техническое или изобретательское;
- психолого-педагогическое.

В контексте нашего пособия особый интерес представляет третье направление, которое направлено как на изучение психологической природы творчества, так и на разработку технологий обучения творческим приемам и методам для дальнейшего самообразования и саморазвития. Основной вклад в разработку психолого-педагогического направления в нашей стране внесли работы Л.С. Выготского, Я.А. Пономарева, О.К. Тихомирова, А.В. Брушлинского и др. Довольно интенсивно отечественными авторами разрабатывается проблематика общих и специальных способностей (Е.И. Игнатъев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, И.В. Тарасов, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей (Э.А. Голубева, В.Д. Небылицын, Б.М. Русалов, Б.М. Теплов), творчества в искусстве (Л.Я. Дорфман, А.Н. Леонтьев), генетических предпосылок индивидуальных различий в этой области (И.В. Равич-Щербо), а также одаренности и развивающе-

го обучения (Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, В.Т. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин).

Некоторые исследователи склонны рассматривать проблему творчества как чисто психологическую, для чего и существует специальный раздел психологии, получивший название психологии творческого или продуктивного мышления. Как самостоятельная область научного знания существует педагогика творчества, изучающая принципы, барьеры, противоречия и условия развития и саморазвития творческих способностей, а также разрабатывающая соответствующие педагогические технологии. Не стоит забывать и об эвристическом обучении, синтезирующем научно-исследовательский подход с использованием творческих методов.

Особое место в отечественной психологии занимают работы, посвященные исследованию *жизнетворчества* как особой формы развития смысловой системы личности. Эти работы выполнены в рамках смысловой теории мышления (О.К. Тихомиров) и рефлексивной психологии сотворчества (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Так, в исследовании А.С. Сухорукова смоделирована «система трех горизонтов»: очевидных, конфликтных и потенциальных смыслов, которые сопровождают творческое саморазвитие личности в процессе жизнедеятельности.

Согласно этой модели, в процессе жизнедеятельности у человека накапливаются очевидные смыслы — любые устойчивые лично-присвоенные смысловые содержания, в которых воплощен опыт жизнедеятельности. На определенных этапах жизненного пути возникают ситуации, которые ведут к проявлению конфликтных смыслов. Когда происходит потеря определенной частью смысловых содержаний своей очевидности. Это проявляется в том, что оказывается невозможным прямое воплощение накопленного личностного опыта. Данный этап является переходным между актуализацией стереотипов и творческим предкульминационным этапом. Возможен шаг вперед — к творческой кульминации и выходу на новый этап жиз-

недеятельности, а возможен и шаг назад — к очевидным смыслам и погруженности в обыденность. Проявление творческой кульминации (инсайта), которая приближает преобразование проблемной ситуации в развивающую, связано с проявлением потенциальных смыслов — роста числа гипотез о способах разрешения жизненных проблем. На этом этапе человек напрямую сталкивается с задачей определения дальнейшей жизненной стратегии как способа конструирования собственной жизни, выбор ее направления на основе определенной системы ценностей.

Таким образом, творчество подразумевает создание чего-то нового, а саморазвитие личности и есть творческий акт, внесение в мир уникального, ранее не существовавшего.

Человек креативный

Креативность определяется большинством исследователей как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

Сложность и многоаспектность феномена креативности рожают в научном сообществе дискуссии по основным вопросам, которые емко сформулированы Р. Мэйером:

- чем на самом деле является креативность: свойством личности, продукта или процесса?
- креативность — это социальный или личностный феномен?
- какой характеристикой своих носителей (людей, процессов, продуктов) она является: общей или особенной?
- является ли креативность общим феноменом для всех сфер жизни человека или она имеет особые виды в каждой из них?
- она представляет собой качественную или количественную категорию?

Анализ зарубежных исследований креативности, выполненный С.Р. Яголковским, позволяет выделить несколько основных подходов к изучению этого феномена:

- психофизиологический (биометрический);
- когнитивно-эмоциональный;
- личностный;
- экономико-прагматический;
- системный;
- психометрический.

Рассмотрим каждый из подходов подробнее.

Психофизиологический (биометрический) подход направлен на выявление и изучение биологических и психофизиологических оснований креативности. В рамках этого подхода анализируются взаимосвязи между функционированием мозга человека и различными когнитивными (познавательными) функциями, а также особыми эмоциональными состояниями, сопровождающими его творческую активность.

По утверждению К. Мартиндэйла, «...творческое вдохновение появляется в... особом состоянии, когда внимание рассредоточено, мышление ассоциативно, и одновременно активизируется большое число ментальных репрезентаций. Такое состояние может возникнуть в трех случаях: при низких уровнях активации коры головного мозга, более высокой активности правого полушария по сравнению с левым и низких уровнях активации лобных долей головного мозга» [Martindale, 1999].

Исследования этого подхода выявили такие особенности людей с высоким уровнем креативности: среди них довольно много левшей [Csikszentmihalyi, 1999]; у них высокие показатели по шкалам психотизма; высокую креативность и склонность к шизофрении определяет один и тот же наследственный фактор [Eysenck, 1994].

Когнитивно-эмоциональный подход ориентирован на исследование когнитивных и эмоциональных аспектов креативности.

Когнитивный аспект связан с изучением познавательных способностей человека, творческого мышления, а также постро-

ением его компьютерных моделей. Креативность рассматривается как способность человека мыслить диалектически, рассматривая объект или проблемную ситуацию с разных сторон с учетом их внутренних противоречий и конфликтов [Benack, Basseches, Swan, 1989]. Некоторые исследователи считают, что наиболее важными характеристиками креативности является способность человека отыскивать новые проблемные области [Csikszentmihalyi, 1999]. По мнению Дж. Гилфорда, креативность проявляется как способность видеть проблему, общая чувствительность к проблемам. Таким образом, изучение процессов поиска, постановки и формулирования проблем многими исследователями творчества рассматривается как приоритетное направление.

Некоторые авторы связывают креативность с процессами внимания. В соответствии с концепцией Г. Мендельсона, для креативных людей характерно расширенное поле внимания (расфокусированное внимание). Это соответствует такому состоянию сознания, когда активизируется лишь небольшое число представлений [Howard-Jones, Murray, 2003; Friedman, 2003].

Активно продолжает обсуждаться проблема соотношения креативности и интеллекта. Наиболее популярной до последнего времени являлась «теория порога». Согласно данной теории, до определенного уровня развития интеллекта креативность и интеллект являются одним фактором, а при значениях IQ (коэффициента умственного развития) выше 115—120 они становятся независимыми факторами. Однако в настоящее время правильность «пороговой теории» все чаще подвергается сомнению. Некоторыми авторами были экспериментально выявлены общие механизмы, стоящие за интеллектом и креативностью: процессы корковой активации [Martindale, Greenough, 1973], скорость переработки информации [Rindermann, Neubauer, 2004].

Эмоциональный аспект изучения креативности связан с исследованиями «эмоционального интеллекта», интуиции, а также чувств и эмоций, сопровождающих процесс творчества. По мне-

нию Дж. Мэйера и П. Саловея, эмоциональный интеллект — это способность контролировать чувства и эмоции, свои собственные и других людей, способность различать их и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями. Интуиция является одной из наименее изученных форм творческой активности человека, в которой наиболее ярко выражена эмоциональная составляющая. Интуитивное мышление динамично, так как основано на несколько размытом и неявном восприятии и представлении о проблеме [Криппнер, Диллард, 1997]. Особую роль эмоциональная составляющая приобретает в контексте одаренности. Исследования одаренных детей обнаружили неоднозначность этой проблематики. Так, многие авторы считают важным свойством одаренности эмоциональную чувствительность ребенка. С другой стороны, у одаренных детей часто наблюдается недоразвитие эмоциональной сферы. По результатам исследований Ф. Хоровитца и О. Байера, одаренные дети очень часто испытывают серьезные проблемы в эмоциональной области и сфере взаимоотношений со сверстниками. Диссинхрония (нарушение баланса) интеллектуального и эмоционального развития может оказывать негативное влияние на личность не только одаренного ребенка, но и взрослого человека. Многие творческие люди являются невротиками: им свойственны эмоциональные нарушения, вследствие которых у этих людей искажается «нормальное» видение мира, что позволяет им быть оригинальными и продуцировать нестандартные идеи, решения и образы. Довольно интересным, но мало изученным феноменом является «страх перед творчеством». По мнению А. Маслоу, самоактуализации многих людей мешает «комплекс Ионы», заключающийся в страхе перед успехом. В одних случаях человек сомневается в своих способностях, а в других — опасается за непредсказуемые результаты своей творческой деятельности.

Личностный подход направлен на исследование особенностей и черт творческой личности. В зависимости от глубины анализа, а также метода исследования в этом подходе выделя-

ются три основных направления: психоаналитическое, дифференциальное и биографическое.

Психоаналитическое направление изучает творчество человека с позиций анализа его личности. Основатель психоанализа З. Фрейд предположил, что творчество есть результат смещения (сублимации) полового влечения на другую (социально одобряемую) сферу деятельности. По мнению А. Адлера, творчество — это особый способ компенсации комплекса неполноценности. К. Юнг видит в творческом акте реализацию принципов коллективного бессознательного в форме архетипов. Многие современные авторы связывают творчество с вторжением в сознание человека неконтролируемых мыслей. Эти мысли могут проявляться в процессе активной деятельности человека. Но чаще они появляются во время сна, наркотической интоксикации, в процессе фантазирования и пр. [Криппнер, Диллард, 1997].

Дифференциальное направление ориентировано на изучение индивидуальности, личностных черт и мотивационных особенностей творческой личности [Amabile, 2000; Eisenberger, Shanock, 2003; Rubinstein, 2003; Shiloh, Salton, Sharabi, 2002]. Эти исследования показали, что творческих людей отличают:

- независимость суждений;
- самоуверенность;
- влечение к новизне, сложным задачам и риску;
- способность к дивергентному мышлению;
- открытость внутреннему опыту;
- системность мышления;
- личностная энергия;
- высокая чувствительность;
- толерантность к неопределенности;
- безусловное принятие себя, других людей и природы;
- непосредственность;
- центрированность на проблеме;
- потребность в уединении;
- независимость от культуры и от окружения;
- пиковые или мистические переживания;

- глубокие межличностные отношения;
- способность разграничивать средства и цели;
- наличие чувства юмора и пр.

В традициях ориентации на личностные факторы прослеживается связь между креативностью и самоактуализацией личности, проявляющейся в стремлении к максимальной реализации своего творческого и личностного потенциала (А. Маслоу). Многие авторы указывают на важность в творческой деятельности внутренней мотивации, описывая креативность как сочетание внутренней мотивации и соответствующих знаний, способностей и умений [Amabile, 1999; Eisenberger, Haskins, Gambleton, 1999; Rhoades, 2001; Eisenberger, Shanock, 2003]. Однако результаты ряда экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что в творчестве существенную роль играет не только внутренняя мотивация, но и внешняя [Collins, Amabile, 1999; Amabile, 2000].

Важной характеристикой творческого человека, по мнению М. Чиксентмихайи, является его способность воспринимать идеи и мысли других людей и использовать их как стимул для собственной творческой деятельности. Такая способность позволяет человеку эффективно обмениваться результатами своего творчества. Однако в некоторых случаях личностные особенности участников общения осложняют и затрудняют взаимодействие между ними. Так, у творческих людей зачастую наблюдаются не только социально одобряемые личностные характеристики, но и те, которые являются проявлениями дезадаптации и даже патологии.

Биографическое направление ориентировано на изучение личности творческого человека в основном с использованием методов качественного анализа [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Довольно часто за основу берется метод анализа отдельных случаев (биографических данных творческих людей). Теоретическим фундаментом этого подхода служит предположение о том, что творческая деятельность в прошлом является одним из лучших показателей креативности человека в настоящем.

Г. Грубер и Д. Уоллес выделяют три основных условия, при которых использование биографического метода может оказаться эффективным. Во-первых, творческая личность должна рассматриваться как уникальная. Во-вторых, предполагается, что развитие этой личности происходит в различных направлениях. В-третьих, творческая личность рассматривается как постоянно развивающаяся система.

Экономико-прагматический подход направлен на изучение особенностей процесса творчества, креативности, их продуктов в конкретных социально-экономических условиях, делает основной акцент на социально-экономических, прагматических, технологических и прикладных сторонах творчества [Де Боно, 1997; Михалко, 2001; Rubenson, Runco, 1992; Sternberg, Lubart, 1999]. Этот подход может быть представлен двумя основными направлениями: психоэкономическим и прикладным.

Психоэкономическое направление нашло отражение в теориях, которые исследуют социально-экономические факторы и предпосылки творческой активности человека. Это направление в определенной степени можно считать мультидисциплинарным в силу того, что креативность в нем рассматривается в неразрывной связи внутриличностных и социально-экономических факторов, обуславливающих максимизацию получаемого экономического эффекта от творческих решений. Одной из наиболее известных теорий в рамках этого направления является теория *инвестирования* Р. Стернберга и Т. Любарта. В соответствии с ней творческим считается тот человек, который хочет «купить» идеи дешевле и «продать» их дороже. «Покупка» идеи означает поиск тех решений и предложений, которые были до сих пор неизвестны или непопулярны, но обладают большим потенциалом. В соответствии с теорией инвестирования креативность предполагает сочетание шести различных, но внутренне связанных факторов:

- интеллектуальных способностей;
- знаний;
- стиля мышления;

- личности;
- мотивации;
- среды.

Основным фактором, определяющим креативность, в рамках этого подхода считают:

способность увидеть проблему по-новому и преодолеть стереотипы обыденного сознания (синтетическая способность);

способность выявлять и выделять «перспективные» для дальнейшей разработки идеи (аналитическая способность);

способность убедить других в правильности, перспективности и ценности выбранной идеи (контекстуально-практическая способность).

Основное отличие этой теории от остальных заключается в признании важности правильного использования или «продажи» новых идей [Sternberg, Lubart, 1999].

По мнению Д. Рабенсона и М. Ранко, в рамках построенной ими *психоэкономической* модели креативность представляет собой результат экономических решений относительно того, сколько экономических и временных ресурсов общество считает необходимым потратить на развитие своего творческого потенциала. Качество и своевременность принятия обществом таких решений зависят от уровня развития самого общества. В соответствии с этой теорией креативность рассматривается с позиций соотношения инвестиций, риска и получаемой выгоды.

Прикладное направление ориентировано преимущественно на практические применения знаний о человеческом творчестве. В первую очередь в этом направлении изучаются способы стимулирования и развития креативности и лишь затем делаются попытки понять, что же она на самом деле собой представляет. Характерным примером является подход Э. де Боно, в рамках которого выделяются два основных типа мышления — вертикальное, которое занимается выявлением надежности концептуальных моделей, или их использованием, и латеральное, связанное с перестройкой таких моделей (интуиция) и созданием условий для появления новых (творчество).

Многие из прикладных подходов отличаются явно коммерческой направленностью. Зачастую методы стимуляции креативности, разработанные на их основе, дают неплохие кратковременные эффекты. Однако отсутствие необходимого теоретического фундамента и развернутых эмпирических исследований в рамках этих методов не дает оснований для позитивной оценки предлагаемых разработок в долговременной перспективе.

Системный подход предполагает исследование креативности и творчества человека в единстве и взаимосвязях с его социокультурным окружением, экономической реальностью, а также проблемной областью, в рамках которой осуществляется его творческая деятельность.

К числу активных сторонников мультидисциплинарного подхода относится М. Чиксентмихайи. В своих работах он уделяет особое внимание изучению взаимодействия между человеком, предметной областью и окружением. По его мнению, основой системной модели креативности является представление о том, что окружение творца состоит из двух основных составляющих: культурной и социальной. В процессе творчества он взаимодействует с этим окружением, внося в него изменения. Предполагается также наличие сообщества людей, которые обладают сходными стилями мышления, учатся друг у друга, подражают друг другу. Помимо выдвижения оригинальных идей человек должен найти способ убедить своих коллег в их правильности. По мнению М. Чиксентмихайи, умение убедить окружение в важности принятия и внедрения оригинальных идей и инноваций является важным аспектом реализации творческого потенциала. М. Чиксентмихайи указывает также, что на проявление креативности оказывает существенное влияние уровень экономического развития общества. То, сколь много творческих сил устремляется на ту или иную область, зависит не только от числа людей, активно проявляющих себя в данной области, и уровня их креативности, но и от того, насколько их творческие свершения востребованы обществом.

Поэтому зачастую для повышения уровня креативности достаточно повысить степень востребованности инноваций. Например, в крупной компании недостаточно лишь повышать уровень креативности отдельных специалистов. Необходимо также обеспечить условия, позволяющие выявить новые оригинальные идеи, возникающие у служащих этой компании. При этом должны существовать отработанные способы и технологии включения оригинальных идей в уже существующую систему.

Психометрический подход ориентирован на оценку различных параметров и характеристик креативности [Eysenck, 1994; Guilford, 1959]. В рамках этого подхода разрабатываются психометрические тесты, при создании которых используется статистический аппарат и принцип сравнения. С помощью психометрических методов изучаются творческие процессы, личностные особенности творческих людей, а также условия, в которых осуществляется творческая деятельность. Противоречивость результатов подобных исследований привела к острым дискуссиям относительно эффективности психометрических методов [Богоявленская, 2003; Стернберг, Григоренко, 1997; Холодная, 2001; Щепланова, 2004]. Основные критические замечания связаны с тем, что эти методы излишне ориентированы на статистические критерии в оценке креативности. При этом практически упускается из рассмотрения психологическая сущность самого творческого процесса. В этой связи отмечается необходимость изучения природы творчества и креативности, их содержательных особенностей, причин и источников творческой активности. Следствием осознания этой необходимости является возникновение новых направлений в их изучении.

Таким образом, обзор основных подходов к исследованию креативности показывает, что при всем многообразии существующих точек зрения исследователи сходятся во мнении, что креативность — это феномен, характеризующий способность человека создавать нечто новое, оригинальное.

Человек инновационный

Инновация, инновационность — термины, которые стали очень популярны в условиях постоянно меняющихся экономических, технологических, информационных, социально-политических и других параметров современного мира. Что стоит за этими терминами?

Инновация определяется как объект, идея или действие, которые воспринимаются потребителем (человеком либо организационной структурой) в качестве новых [Rogers, 2004].

Инновационность понимается как личностная характеристика, обеспечивающая адаптацию человека к постоянно изменяющемуся миру. В зависимости от степени принятия человеком инноваций [Gauvin, Sinha, 1993] инновационность определяется как:

- способность субъекта быть первым во взаимодействии с инновациями;
- фактор, повышающий вероятность того, что человек будет инноватором;
- фактор, ускоряющий принятие субъектом новых технологий.

По мнению некоторых авторов, инновационность предполагает способность черпать идеи извне системы и привносить их внутрь ее, а также умение эффективно представлять эти идеи [Grewal, Mehta, Kardes, 2000; Larsen, Wetherbe, 1999].

Выделяется ряд личностных факторов, оказывающих влияние на параметры инновационности человека, среди которых:

- потребность в стимуляции;
- стремление к новизне;
- чувствительность к противоречиям, новому опыту и к оригинальным, непохожим на другие стимулам;
- склонность к риску;
- креативность;
- готовность к переработке информации;
- независимость суждений;
- открытость опыту;
- осведомленность и пр.

Существуют различные классификации субъектов инновационной деятельности по степени выраженности у них тех или иных личностных свойств, определяющих восприятие ими чужой творческой продукции, а также оперирования ею. Так, Э. Роджерс осуществил типологизацию субъектов инновационной деятельности в зависимости от степени их вовлеченности в процесс внедрения и реализации новых идей, решений и технологий. Он выделил:

- инноваторов, склонных идти на риск ради инноваций;
- ранних потребителей, в целом принимающих инновации без особых задержек;
- поздних массовых потребителей, представленных в основном скептиками;
- медлительных и «опоздавших», которые зачастую являются консерваторами.

В рамках еще одной классификации все участники инновационного процесса делятся на [Harrison, Home, 1999]:

- инноваторов, наиболее активно принимающих новые идеи и технологии;
- имитаторов, которые придерживаются веяний моды, традиций и мнения большинства;
- «повторителей», которые склонны повторять однажды сделанный выбор несколько раз.

Одной из наиболее известных теорий, позволяющих дифференцировать участников инновационного процесса в зависимости от их отношения к новым идеям, технологиям и предложениям, является «адаптационно-инновационная» теория [М. Кертон, 1984]. Она объясняет качественное своеобразие процессов мышления и принятия решения в условиях инновационной деятельности. В соответствии с этой теорией каждый человек находится в определенной точке шкалы, где крайние показатели: «адаптор — инноватор» (табл. 5). В соответствии с основными положениями «адаптационно-инновационной» теории М. Кертоном был разработан тест диагностики инновационности субъекта.

Таблица 5

Личностные особенности адаптеров и инноваторов (М. Кертон)

Адаптор	Инноватор
Аккуратен, надежен, деловит, методичен, осторожен, дисциплинирован, конформен.	Может показаться недисциплинированным, поверхностно мыслящим. Ему свойственен нестандартный подход к решению задач.
Склонен скорее решать поставленную задачу, чем находить новую проблемную область.	Склонен «открывать» проблемы и новые пути их решения.
Ищет решения проблем в апробированных и понятных (ожидаемых) направлениях.	Интересуется всеми сопутствующими аспектами проблемы, компетентен в подходе к проблемам.
Сокращает проблемную область посредством усовершенствований или более высокой производительности с максимальной преемственностью и стабильностью.	Является катализатором изменений в устойчивой группе, бывает неуважителен к общегрупповому согласованному мнению; может выглядеть несговорчивым, резким, создающим диссонанс.
Выглядит уверенным, надежным, заслуживающим доверия.	Выглядит не слишком основательным и практичным, часто шокирует окружающих.
Склонен путать цели и средства.	В процессе достижения поставленных целей не очень охотно использует уже известные средства.
Выглядит невосприимчивым (нечувствительным) к скуке; может аккуратно и обстоятельно выполнять даже однообразную работу.	Способен к качественному и обстоятельному выполнению рутинной и повседневной работы только в течение кратковременных порывов. Склонен делегировать рутинные функции другим.
Эффективно управляет и руководит уже существующими структурами.	Склонен брать на себя управление в непредсказуемых, не структурируемых ситуациях.

Таблица 5 (окончание)

Адаптор	Иноватор
Редко бросает вызов существующим правилам. Если и бросает, то только тогда, когда обеспечен сильной поддержкой.	Часто бросает вызов правилам, не проявляет особого уважения к традициям.
Неуверен в себе, согласно реагирует на критику. Чувствителен к давлению и власти. Уступчив.	Выглядит уверенным в себе. Не нуждается в согласии и поддержке для формирования веры во что-либо в условиях критики.
Важен для повседневного функционирования организации. Однако иногда его необходимо «выдергивать» из привычной обстановки.	Очень эффективен в периоды незапланированного кризиса или в процессе его профилактики (но только в случае если инноватор находится под контролем).
В совместную с инноватором работу приносит стабильность, порядок и последовательность.	В совместную с адаптером работу приносит ориентацию на задачу, независимость от прошлого и от уже устоявшихся теорий.
Чувствителен к другим людям, способствует сплочению и кооперации в группе.	Нечувствителен к другим людям, может создавать угрозу сплоченности и кооперации в группе.
Обеспечивает надежный фундамент для рискованных предприятий инноватора.	Обеспечивает динамику для периодических кардинальных перемен, без которых система или организация скатится в стагнацию.

Среди популярных направлений исследований в области инновационности как личностной характеристики выделяются:

- изучение «потребительской инновационности»;
- изучение инновационности в контексте менеджмента и организационной психологии.

«Потребительская инновационность» связана с ориентацией человека на принятие новых товаров и услуг [Goldsmith, Moore, Beaudoin, 1999; Grewal, Mehta, Kardes, 2000; Gurmarsson,

Wahlund, 1997; Hirschman, 1980; Okazaki, 2007]. Выделяются два ее основных вида:

- «глобальная инновационность» (некоторые авторы называют ее «инновационной предрасположенностью» или «врожденной инновационностью»), которая проявляется в генерализованной установке субъекта на восприятие и принятие новых брендов и товаров;

- специфическая инновационность, проявляющаяся в различных областях жизни и потребительской активности человека.

Исследуются также особенности семейной покупательской инновационности как для каждого члена семьи в отдельности, так и в рамках семейной системы, особенно в паре «муж—жена» [Burns, 1992; Krampf, Burns, Rayman, 1993]. Для этого появился даже специальный термин: «husband-wife innovativeness» (инновационность в системе «муж — жена»). Причины этого понятны: реклама и соответственно торговля товарами широкого спроса во многих странах активно эксплуатируют семейные ценности.

В контексте *менеджмента и организационной психологии* [Christensen, 2006; Gebert, Boerner, Kearney, 2006; Jaskyte, 2004; Larsen, Wetherbe, 1999; Laursen, Salter, 2006] изучаются:

- реакции сотрудников компании на организационные изменения;

- взаимосвязи между уровнем инновационности сотрудников организации и насыщенностью их контактов с коллегами на когнитивном уровне;

- инновационность менеджеров и ее влияние на эффективность работы всей фирмы.

Большинство исследований личностной инновационности в рамках организационного контекста сливаются с изучением инновационности организации, когда осуществляется анализ стратегического менеджмента этой организации [Cho, Pucik, 2005; Stieglitz, Heine, 2007]. К. Кхаарабагхи и В. Ньюман выделяют следующие типы инноваторов в организации [Chaharabaghi, Newman, 1996]:

- инновационных криэйторов, которые продуцируют новые модели и являются созидателями в полном смысле этого слова;
- инновационных исполнителей, которые управляют процессом перехода организации к новой модели;
- инновационных «стабилизаторов», которые фиксируют изменения в организации и вводят ее в новое стабильное состояние.

Значительную роль приобретает изучение инновационных характеристик образовательных технологий и процедур, а также соответствующих личностных характеристик консультантов, тренеров и преподавателей (Freese, 1999; Lauriala, 1992).

Преподавательская инновационность понимается как многоаспектный конструкт, который может включать установку к принятию специфических инноваций, личностные характеристики преподавателя, определяющие его отношение к новому, процесс «интериоризации» принятых им инноваций, а также его пролонгированное участие в профессиональных видах деятельности, связанных с нововведениями [McGeown, 1980].

Современное состояние дел в области изучения инноваций демонстрирует выраженную активизацию психологических исследований в этой области. Это свидетельствует о том, что в процессе рождения, распространения и внедрения инноваций значительную роль продолжают играть личностные особенности участников данного процесса. Учитывая важность инновационного мышления человека, необходимо выделить особую важность развития у него чувствительности к новым идеям, предложениям и технологиям, а также способности их дорабатывать и внедрять.

Таким образом, выполненный обзор позволяет рассматривать инновационность как способность человека находить, принимать, внедрять новое в жизнь.

Сопоставление понятий «креативность» и «инновационность»

Научная дискуссия о том, как соотносятся между собой понятия «креативность» и «инновационность», направлена на решение задачи всестороннего анализа процессов рождения, функционирования и распространения нового. Сегодня сосуществует два мнения:

- понятия «креативность» и «инновационность» определяют разные, но взаимосвязанные феномены;
- понятие «креативность» является составной частью понятия «инновационность».

Первая точка зрения представлена в работах авторов, которые считают, что креативность связана прежде всего с генерированием новых, потенциально полезных идей. Этими идеями можно обмениваться с другими, но они становятся инновациями только тогда, когда они уже применены на практике. Поэтому креативность можно считать «первым шагом» в последующих инновациях. Так, С. Маджаро считает, что креативность тесно связана с той частью инновационного процесса, который обычно называют «продуцированием новых идей». Дж. Хип дает оригинальное определение креативности как комплекса идей и концепций с учетом того, что дальнейшие инновации будут являться ее (креативности) конкретной реализацией. П. Титас относится к креативности как к рождению потенциально новых идей пока только в фантазии автора. В этом случае инновационность — это способность человека на когнитивном и, если это необходимо, поведенческом уровнях обеспечить появление, восприятие и возможную реализацию этих идей.

Вторая точка зрения представлена в работах М. Уэста. Автор считает, что креативность — это составная часть инновационности. Инноватора он рассматривает как человека с достаточно высоким уровнем как креативности, так и инновационности, который способен не только продуцировать новые оригинальные идеи, но и применять их на практике.

Одной из наиболее важных задач является изучение условий, содействующих проявлению креативности и инновационности. Воплощение новых идей зачастую сталкивается со значительными трудностями. Эти трудности могут быть обусловлены как организационными причинами (негибкость существующей структуры, ее невосприимчивость к новым идеям, решениям и т.д.), так и психологическими (стереотипность мышления, консервативные установки и пр.).

Среди условий, стимулирующих креативность и инновационность, выделяются следующие:

- ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- разрешение и поощрение множества вопросов;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях.

Препятствуют развитию креативности и инновационности:

- избегание риска;
- стремление к успеху во что бы то ни стало;
- жесткие стереотипы в мышлении и поведении;
- конформность;
- неодобрительные оценки воображения (фантазии);
- преклонение перед авторитетами.

Таким образом, выполненный обзор показал, что использование понятий «креативность» и «инновационность» расширяет границы научных представлений о способности человека к порождению и созиданию нового, позволяет дифференцировать нюансы творческой активности современного творца и деятеля, направленного на саморазвитие.

Методы стимуляции творчества, креативности и инновационного мышления

К наиболее популярным методам стимуляции творчества, креативности, инновационного мышления относятся:

- метод мозгового штурма;

- метод синектики;
- метод стимуляции инновационного мышления.

Метод мозгового штурма был предложен А. Осборно. Существуют различные модификации этого метода. Он может использоваться как в индивидуальном, так и в групповом режиме.

Технология мозгового штурма основывается на факте, что есть люди:

а) фонтанирующие новыми, оригинальными идеями и предлагающие нестандартные, иногда даже не вполне «адекватные» решения; эти люди не особенно заботятся о практической ценности выдвигаемых предложений и не слишком способны подвергать их взвешенному критическому рассмотрению;

б) склонные к анализу, умеющие рационально и доказательно аргументировать свою точку зрения; они четко представляют себе практическую ценность своих идей и способны подходить к ним критически.

Технология мозгового штурма строится на удачном сочетании принципов объединения и разделения разнородных элементов. В одной группе объединяются как профессионалы, так и новички и дилетанты в обсуждаемой области, представители различных профессий, люди с разными интересами. Одним из важных условий успешного классического мозгового штурма является разделение во времени активного генерирования идей и их критического анализа. Кроме этого, группы «криэйторов» и «критиков» часто состоят из разных участников.

Принципиальные правила группового мозгового штурма:

- участники должны стараться продуцировать любые, даже самые
 - фантастические и нереальные на первый взгляд идеи и предложения, оставляя за критиками их дальнейшую оценку и отбор;
 - дается установка сгенерировать максимальное количество идей;
 - не приветствуются смещения темы обсуждения в сторону от изначально поставленной задачи или проблемы;

- любые предложения и идеи высказываются без всяких обоснований, аргументаций и доказательств;
- в момент генерации идей жестко запрещается всякая критика и ирония в адрес друг друга;
- предложенные идеи могут дорабатываться и модифицироваться;
- между участниками изначально должны быть доброжелательные отношения, необходимо всячески избегать конфликтов в процессе сессии.

В контексте решения практических задач процедуру мозгового штурма можно разделить на следующие основные этапы:

- определение проблемной области;
- постановка задачи;
- подбор оптимальной по составу и количеству участников группы;
- генерирование идей;
- анализ и оценка практичности и потенциальной эффективности предложений;
- поиск возможностей для реализации отобранных идей;
- практическая реализация и внедрение;
- итоговая проверка качества идей и эффективности их реализации.

Одним из основных факторов, которые определяют эффективность мозгового штурма, является групповая динамика и взаимодействие между участниками группы. Работа в группах мозгового штурма очень часто приносит его участникам истинное удовлетворение. И хотя объективно мозговой штурм далеко не всегда является более эффективным по сравнению с индивидуальным творчеством, его смело можно рассматривать в качестве прекрасного средства развития индивидуальной креативности.

Не менее увлекательным может оказаться использование и другого метода — метода синектики, который по некоторым параметрам схож с мозговым штурмом.

Метод синектики был предложен У. Гордоном. Он использует активизацию некоторых бессознательных механизмов в про-

цессе творческой деятельности. Основной акцент в этом методе делается на эмоциональных аспектах мыслительной активности человека, проявляющихся на внерациональном уровне и приводящих к активизации метафорического мышления.

Как и мозговой штурм, метод синектики может применяться в группе. Однако помимо сходства между этими двумя методами есть и существенные различия. Во-первых, если в группах мозгового штурма соревнование и конкуренция между участниками не приветствуются и делается акцент на достижении общегрупповых целей, то в группах синекторов фактор соревновательности и конструктивной конкуренции может оказывать стимулирующее влияние на их членов. Во-вторых, если в мозговом штурме наиболее важную роль играют интеллектуальные характеристики его участников, запас их знаний, стиль мышления и пр., то в синектике прежде всего параметры и характеристики эмоциональной сферы команды.

При этом действует два основных принципа:

- превращение знакомого в неизвестное;
- превращение неизвестного в знакомое.

Более интересным и перспективным с точки зрения стимуляции творческого воображения является принцип превращения знакомого в неизвестное. Это означает нахождение в объекте рассмотрения новых и неожиданных свойств и качеств, взгляд на него под совершенно иным углом зрения. Для того чтобы сделать знакомое неизвестным, используются некоторые «хитрости», основанные на использовании различных аналогий:

- прямой;
- личностной (персонифицированной);
- фантастической;
- символической.

Использование прямой аналогии предполагает сравнение аналогов из самых различных сфер жизни. Иначе говоря, принцип функционирования одной системы (чаще биологической) «переносится» в другую область для решения в ней поставленной задачи или проблемной ситуации.

Личная (персонифицированная) аналогия предполагает идентификацию субъекта со всей системой, которую необходимо усовершенствовать, или с элементом этой системы. Чем качественнее и искреннее человек это сделает, тем лучше ему удастся увидеть ситуацию, проблемную область или основное противоречие «изнутри». Это поможет ему найти оригинальное решение проблемы.

Фантастическая аналогия требует забыть об ограничениях, дать волю воображению и временно допустить существование таких элементов системы или проблемной ситуации, которые невозможны в реальной жизни.

Символическая аналогия предполагает абстрагирование, ассоциацию предмета с его наиболее существенным признаком, а также визуализацию ключевых элементов проблемной ситуации.

Как уже было сказано выше, инновационность представляет собой способность воспринимать и осмысливать, а затем при необходимости модифицировать и внедрять новую оригинальную идею. Она связана, с одной стороны, с чувствительностью к новому и нестандартному, а с другой — со способностью не столько продуцировать новые идеи и решения, сколько уметь их адаптировать и внедрять.

Основным принципом *метода развития инновационного мышления*, предложенного С.Р. Яголковским, является разработка (модификация) возникшей идеи или решения. При этом ставится задача не разрабатывать новые и оригинальные идеи, а, используя принцип, заложенный в уже предложенной идее, находить решения проблемных ситуаций и задач в совершенно других областях. Процедура использования метода развития инновационного мышления состоит из следующих этапов:

- продуцирование или выбор «базовой» оригинальной идеи;
- выделение основного принципа, лежащего в ее основе;
- поиск вариантов «приложения» этого принципа;
- выбор наиболее практичных и интересных приложений.

Ключевым является третий этап, ибо именно он требует одновременно максимального использования творческого по-

тенциала (поиск невыявленных связей, продуцирование оригинальных комбинаций и пр.) и постоянного учета требований реализуемости и практичности предлагаемых решений. В этой связи на первый план выходит умение человека не столько выделить основной принцип, заложенный в «базовой» идее (т.е. решить задачу с единственным правильным ответом), сколько оказаться «чувствительным» к конфликтам, противоречиям или потенциальным возможностям, имеющимся в совершенно не связанных на первый взгляд с этой идеей областях. В процессе «приложения» основного принципа «базовой» идеи к этим конфликтам или возможностям рождаются потенциальные инновации, которые в случае их дальнейшей положительной оценки и внедрения могут стать реальными инновационными объектами, моделями или технологиями.

В приведенном методе стимуляции инновационного мышления необходимо соблюдение двух основных правил:

- использование свежей, только что возникшей идеи, которую большинство группы (если этот метод реализуется в условиях группового тренинга инновационного мышления) оценивает высоко;
- выбор лишь наиболее интересных воплощений используемого принципа с ограничением, если это необходимо, попыток продуцирования новых и оригинальных идей вне контекста применения указанного принципа.

Мы описали лишь некоторые наиболее популярные методы стимуляции процесса создания нового, которые могут с успехом способствовать активизации творческого потенциала человека и снятию тех барьеров, которые мешают его проявлению.

ВЫВОДЫ

✓ Творчество как стремление выйти за рамки привычного, как способность к созданию нового выступает одной из значимых ценностей человека, направленного на саморазвитие.

✓ Креативность как способность к творчеству связана с восприимчивостью к новым идеям, с генерированием оригинальных, потенциально полезных идей.

✓ Инновационность как способность человека находить, принимать, внедрять новые решения в свою жизнь обеспечивает адаптацию к постоянно меняющемуся миру и расширяет горизонты для жизнетворчества и саморазвития человека.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы основные характеристики творчества?
2. Какие этапы творческого процесса выделяются исследователями?
3. Какие особенности присущи творческому человеку?
4. Что такое жизнетворчество?
5. В чем специфика психолого-педагогического подхода к анализу творчества?
6. Как соотносятся понятия «творчество», «креативность», «инновационность»?
7. Какие существуют подходы к изучению креативности?
8. Какие существуют подходы к изучению инновационности?
9. Какие существуют методы стимуляции творчества и креативности?
10. Какие существуют методы стимуляции инновационного мышления?

6. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ

Интеллектуальные возможности личности — один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе инициативного и разумного отношения к действительности. Интеллектуальные способности людей являются мощным естественным источником человеческой цивилизации. Выигрывают и будут

выигрывать в экономическом и культурном соревновании те страны, которые смогут создать наиболее совершенную систему образования, гарантирующую полноценное развитие интеллектуальных возможностей личности. Поэтому развитие интеллектуальных возможностей — это объективная потребность, продиктованная реалиями настоящего и запросами будущего.

Интеллект как ментальный опыт

Признание человека субъектом связано с пониманием того, что он является автором, инициатором собственной активности. Субъектный подход в психологии означает, что на первый план выходит проблема внутренних психических ресурсов человека, которые выступают в качестве основы его жизнедеятельности. Важен поиск тех общих закономерностей, которым подчинены формирование, устройство и функционирование «внутренних условий» деятельности. Понятие «субъект» также акцентирует индивидуальное начало человеческой активности, связанное с индивидуально-своеобразными характеристиками «внутренних условий» его деятельности.

Субъектный подход в психологии интеллекта, подчеркивая значение внутренних условий интеллектуальной деятельности, тем самым превращает в предмет психологического исследования внутренние интеллектуальные ресурсы конкретного человека, которые «изнутри» иницируют и регулируют его интеллектуальное поведение.

В традиционных психологических исследованиях интеллект определяется как совокупность его свойств:

- в тестологии — как совокупность результативных свойств (через показатели успешности и скорости решения тестовых задач);
- в экспериментальной психологии — как совокупность функциональных свойств (через проявления интеллектуальной деятельности в виде умственных действий, когнитивных функций, элементарных процессов переработки информации, системы познавательных процессов и т.д.).

Однако при таком подходе оставался открытым вопрос о том, что лежит в основе свойств интеллекта, которые проявляются в особенностях интеллектуальной деятельности в тех или иных конкретных ситуациях.

В рамках онтологической теории интеллекта М.А. Холодной, которую мы рассмотрим в данной главе, обосновывается положение о том, что психическим носителем свойств интеллекта выступает *индивидуальный ментальный (умственный) опыт*.

По своему онтологическому статусу интеллект — это форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта, особенности состава и строения которого определяют свойства интеллектуальной деятельности и, как следствие, продуктивность интеллектуального поведения.

По своему назначению интеллект — это общая познавательная способность, которая проявляется в том, как человек:

- воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее;
- какие решения принимает;
- насколько эффективно действует в тех или иных конкретных ситуациях (прежде всего новых, сложных, необычных).

Ментальный опыт одновременно содержит:

- прошлое человека (в виде накопленных на определенный момент времени ментальных структур);
- настоящее (в виде ментальных новообразований в процессе актуальной интеллектуальной деятельности);
- будущее (в виде предвосхищения последствий происходящего и прогноза возможных событий).

В онтологической теории интеллекта его устройство, как особой психической реальности, описывается с позиций трех базовых категорий: «ментальные структуры», «ментальное пространство», «ментальная репрезентация» (М.А. Холодная).

Ментальные структуры — это система психических образований, которые в условиях познавательного контакта субъекта с действительностью обеспечивают возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразование,

управление процессами переработки информации и избирательность интеллектуальной деятельности. Само слово «структура» означает «быть построенным». Иными словами, ментальные структуры формируются, накапливаются, видоизменяются в опыте человека в ходе его взаимодействия с предметным миром, миром других людей и миром человеческой культуры в целом. Ментальные структуры — это своеобразные психические механизмы, в которых в «свернутом» виде представлены наличные интеллектуальные ресурсы субъекта.

Ментальное пространство — это динамическая форма ментального опыта, поскольку ментальное пространство:

- разворачивается наличными ментальными структурами в условиях интеллектуальной деятельности;
- обладает способностью к одномоментному изменению своей топологии, метрики и содержания (имея такие характеристики, как развернутость границ, проницаемость, динамичность, размерность, иерархичность и т.д.) под влиянием субъективных и объективных факторов (аффективного состояния человека, дополнительной информации и т.п.);
- в ментальном пространстве возможны разного рода мысленные перемещения, при этом характер «движения мысли» зависит от меры его развернутости, структурированности и семантической сложности.

Ментальные пространства рассматриваются как области, используемые для порождения и объединения информации. Пространство вызывается к жизни или заполняется с помощью так называемых строителей пространства типа «Я считаю, что...», «Давайте представим, что...», «В 2020 году...» и т.д. Еще одной важной функцией ментальных пространств является их участие в создании контекста, который является естественной средой мысли.

Ментальная репрезентация — это актуальный умственный образ того или иного конкретного события, т.е. субъективная форма видения, понимания и интерпретации происходящего. Ментальные репрезентации являются оперативной формой мен-

тального опыта, они изменяется по мере изменения ситуации и интеллектуальных усилий субъекта, являясь специализированной и детализированной умственной «картиной» конкретной ситуации. Таким образом, ментальная репрезентация — это конструкция, зависящая от обстоятельств и построенная в конкретных условиях для специфических целей.

Понимание особой роли ментальных репрезентаций в раскрытии механизмов интеллектуальных возможностей человека вынудило некоторых авторов полностью пересмотреть традиционный взгляд на проблему интеллекта. Так, Дж. Браун и Е. Лангер ввели понятие осмысленности, противопоставляя его традиционному понятию интеллекта. Осмысленность — это состояние, в котором субъект способен строить ментальные репрезентации специфического типа, а именно: он открыт восприятию привычной информации в новом свете, чувствителен к контексту, способен создавать новые категории, имеет представление о множестве возможных перспектив какой-либо ситуации, отличается вариативностью способов мышления и т.д.

В рамках анализа ментальных структур выделяется три уровня (или слоя) ментального опыта, каждый из которых имеет свое назначение (табл. 6):

- *когнитивный опыт* — это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочивание и трансформацию наличной и поступающей информации, способствуя тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Их основное назначение — оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения;

- *метакогнитивный опыт* — это ментальные структуры, позволяющие осуществлять непровольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации, а также сознательно управлять работой собственного интеллекта;

- *интенциональный опыт* — ментальные структуры, которые предопределяют субъективные критерии выбора конкрет-

ной предметной области, направления поиска решения, источников информации, средств ее представления и т.д.

В свою очередь, особенности организации когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта на уровне *частных интеллектуальных способностей* — конвергентных и дивергентных способностей, обучаемости, познавательных стилей, а также *интегральных способностей* — компетентности, таланта и мудрости как проявлений интеллектуальной одаренности.

Таблица 6

Структура ментального опыта (по М.А. Холодной)

Составляющие ментального опыта	Характеристика
Когнитивный опыт	Как человек перерабатывает поступающую информацию
Метакогнитивный опыт	Может ли человек контролировать работу своего интеллекта
Интенциональный опыт (эмоционально-оценочный)	Почему именно так и именно об этом человек думает
Частные интеллектуальные способности	Как человек использует свой интеллект в конкретных ситуациях
Интегральные интеллектуальные способности	В какой мере у человека проявляются признаки интеллектуальной одаренности

Итак, интеллект — это форма организации ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства и выстраивающихся в этом пространстве ментальных репрезентаций происходящего. Особенности состава, строения и эволюции ментального опыта субъекта предопределяют свойства индивидуального интеллекта (результативные, процессуальные, стилевые и т.д.).

Для нас в данном случае важно подчеркнуть следующий момент: если будут созданы условия для формирования основных структур ментального опыта личности, то, следовательно, расширится и усложнится то внутреннее умственное пространство, в рамках которого человек будет строить более объективированный умственный образ той или иной конкретной ситуации. Тем самым мы будем иметь возможность создавать условия для интеллектуального роста личности.

Интеллектуальное воспитание как основа личностного роста

Значение интеллектуального воспитания для саморазвития человека раскрыто в работах М.А. Холодной, в которых проанализированы истоки становления самого понятия «интеллектуальное воспитание». Одним из первых ученых, обративших внимание на «воспитание ума», был американский философ, психолог и педагог Д. Дьюи, который выделил две задачи. Первая связана с развитием «дисциплинированного ума», т.е. с навыками критического рассмотрения, обоснования и исследования любых мнений, знаний, ситуаций. Если у человека не сформированы такого рода навыки, то о нем можно сказать, что он умственно не воспитан. Вторая — с бережным отношением к индивидуальным приемам умственной работы человека. При этом Дьюи понимал интеллектуальное воспитание как условие личностного роста человека. Он отмечал: «Истинная свобода... интеллектуальна; она основывается на воспитанной силе мысли, на умении «перевертывать вещи со всех сторон», разумно смотреть на вещи, судить, есть ли налицо нужное для решения количество и качество доказательств, а если нет, то где и как их искать».

Знаменитый отечественный педагог В.А. Сухомлинский считал умственное воспитание одной из важнейших сторон школьного образования. По его мнению, нельзя ставить знак равенства между образованностью (кругом знаний, получаемых в школе) и умственной воспитанностью (степенью умственного развития личности). Сердцевиной умственного воспитания является ми-

ровоззревание ученика, а его условием — представление учителя об индивидуальных чертах мышления каждого ребенка. Подчеркивая актуальность задачи интеллектуального воспитания детей, Сухомлинский писал: «Невежда опасен для общества... Невежда не может быть счастливым сам и причиняет вред другим. Вышедший из стен школы может и чего-то не знать, но он обязательно должен быть умным человеком».

Что меняется в человеке, если он интеллектуально (умственно) воспитан? Меняется тип познавательного отношения к миру: то, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее. Интеллектуальное воспитание заключается не только в формировании системы знаний, умений и навыков или развитии теоретического мышления, но, скорее, в обогащении индивидуального ментального (умственного) опыта личности. Именно особенности организации ментального опыта определяют индивидуальные интеллектуальные возможности и выступают в качестве психологической основы интеллектуального роста личности.

В качестве показателей интеллектуальной зрелости (воспитанности) М.А. Холодная предлагает рассматривать характеристики индивидуального умозрения (или индивидуальной ментальной «картины» происходящего). В частности, такие как:

- широта умственного кругозора (в противовес «закапсулированному» мировосприятию);
- гибкость и многовариантность оценок происходящего (в противовес «черно-белому мышлению»);
- готовность к принятию необычной, противоречивой информации (в противовес догматизму);
- умение осмысливать происходящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий) (в противовес склонности мыслить в терминах «здесь-и-теперь»);
- ориентация на выявление существенных, объективно значимых аспектов происходящего (в противовес субъективированной, эгоцентрической познавательной позиции);

- склонность мыслить в категориях вероятного в рамках ментальной модели «как если бы» (в противовес игнорированию возможности существования невозможных событий);
- способность мысленно видеть отдельное явление в контексте его целостных связей с множеством других явлений (в противовес линейному, одномерному взгляду на мир) и т.д.

С учетом сказанного на первый план выходит проблема формирования базовых интеллектуальных качеств личности, таких как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция и уникальность склада ума (КИТСУ). Именно мера сформированности этих интеллектуальных качеств выступает в качестве критериев интеллектуальной воспитанности.

Компетентность — это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности (в том числе в экстремальных условиях). Разница между знающим и компетентным человеком интуитивно понятна каждому: знающий врач знает и пытается лечить, тогда как компетентный врач знает и вылечивает. Дело, таким образом, не в объеме знаний (именно недостаточность знаний часто является стимулом для появления творческих решений), не в их прочности (знания слишком быстро морально устаревают, превращаясь в ненужный балласт, и тогда они могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему). Дело в том, как организованы индивидуальные знания и насколько они надежны в качестве основы для принятия эффективных решений относительно той или иной конкретной ситуации.

Какие же признаки характеризуют тип организации знаний, который отличает компетентного человека? Такие знания отвечают следующим требованиям:

- разнообразие (множество разных знаний о разном);
- артикулированность (элементы знания четко выделены, при этом все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);

- гибкость (содержание отдельных элементов знания и связи между ними могут меняться под влиянием тех или иных факторов);
- оперативность (быстрота актуализации в данный момент в нужной ситуации, легкодоступность знания);
- возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);
- выделенность ключевых элементов (в многообразии знания отдельные его фрагменты осознаются как самые важные, решающие для понимания сути происходящего);
- категориальный характер (определяющая роль общих понятий, идей, принципов);
- владение не только декларативным знанием (о том, «что»), но и процедурным знанием (о том, «как»);
- наличие метакогнитивных знаний (знаний о собственном знании);
- присутствие «неявного знания», основанного на личном опыте.

Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве способностей с интересами и ценностями человека. Быть компетентным фотографом, ученым, пожарным и т.д. — значит иметь набор компетентностей разного уровня (уметь наблюдать, проявлять инициативу, писать деловые письма, организовывать общение с другими людьми и т.д.), проявляя при этом глубокую личную заинтересованность в данном виде деятельности.

Интеллектуальная инициатива — это желание самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности.

Впервые роль интеллектуальной инициативы была раскрыта в работах Д.Б. Богоявленской. В ее экспериментах доказан факт существования познавательной самостоятельности: часть испытуемых при предъявлении задачи на каком-то этапе ее решения спонтанно переключалась с поиска правильного

ответа (стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной деятельности) на анализ природы самой задачи (креативный уровень интеллектуальной деятельности). Интеллектуальная инициатива — это готовность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность. По мнению Богоявленской, интеллектуальную инициативу следует рассматривать как свойство целостной личности, представляющее собой органическое единство познавательных и мотивационных факторов. Важнейшим проявлением интеллектуальной инициативы является способность осуществлять выбор. Умение выбирать из множества вариантов является отличительным качеством воспитанного ума.

Интеллектуальное творчество — это процесс создания субъективно и объективно новых идей, продуктов и способов деятельности. Справедливо утверждается, что у творчества два главных врага: страх и психологическая инерция (ригидность) мысли.

Интеллектуальная саморегуляция — это умение произвольно управлять своей интеллектуальной деятельностью, в том числе контролировать и планировать свои действия, отслеживать и объяснять ошибки и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения.

Уникальность склада ума — это индивидуально-своеобразные способы интеллектуального отношения к происходящему, в том числе индивидуализированные формы взаимной компенсации слабых и сильных сторон своего интеллекта, выраженность индивидуальных познавательных стилей, сформированность индивидуальных познавательных предпочтений и т.д. Учет уникальности склада индивидуального ума важен не только как условие более успешного учения. Дело в том, что именно в индивидуальном своеобразии интеллекта заключен потенциал необычных, дерзких, «не таких, как у всех» решений.

Отечественный психолог З.И. Калмыкова описала следующие качества ума:

- *глубина ума* проявляется в степени существенности признаков, которые человек может абстрагировать при овладении новым материалом, и в уровне их обобщенности;
- *поверхностность ума* — противоположное качество, которое проявляется в выделении внешних, единичных признаков, в установлении случайных связей между ними, что отражает низкий уровень их обобщенности;
- *гибкость ума* проявляется в степени изменчивости мыслительной деятельности, соответствующей меняющимся условиям исследуемой ситуации, решаемой проблемы;
- *инертность ума* проявляется в склонности к шаблону, к привычным ходам мысли, в трудности переключений от одной системы действий к другой;
- *устойчивость ума* проявляется в ориентации на совокупность выделенных ранее значимых признаков, на уже известные закономерности;
- *неустойчивость ума* проявляется в трудности ориентации на признаки, входящие в содержание нового понятия или закономерности, в необоснованной смене ориентации, в переходе от одной системы действий к другой под влиянием случайных ассоциаций;
- *осознанность мыслительной деятельности* проявляется в возможности выразить в слове как результат работы (существенные признаки понятия, закономерности и т.п.), так и те способы, приемы, с помощью которых этот результат был найден;
- *неосознанность мыслительной деятельности* проявляется в том, что человек не может рассказать, как он решил задачу (даже тогда, когда получил верное решение), не замечает своих ошибок, не в состоянии указать те признаки, на которые он опирался, давая тот или иной ответ;
- *самостоятельность ума* проявляется в активном поиске новых знаний, новых путей решения задач, в особой легкости восприятия помощи там, где человек сам не может найти решения, в учете ошибок и т.д. На высоком уровне проявления это-

го качества ума человек ищет не только правильное, но и оптимальное решение, без внешней стимуляции выхода за рамки непосредственно поставленной задачи;

- *подражательность ума* проявляется в стремлении человека копировать уже известные способы решения, избегая интеллектуального напряжения даже там, где поставленная задача ему доступна, а также в поиске исчерпывающей, детализированной помощи, в слепоте к ошибкам.

Важно подчеркнуть, что все эти интеллектуальные качества — КИТСУ — теснейшим образом взаимосвязаны. Если растёт компетентность в определенной предметной области, то у человека появляется возможность проявлять инициативу в различных видах деятельности; если формируется способность к интеллектуальной саморегуляции, то складываются благоприятные условия для повышения компетентности и инициирования самостоятельности; если развиваются и реализуются его творческие наклонности, то более ярко обнаруживают себя черты индивидуального своеобразия склада ума и т.д.

Развитие интеллектуальных возможностей обеспечивает личностный рост, который проявляется как усиление «Я», самости человека: возрастание автономности, самоопределения, самоактуализации, самореализации. Человек, направленный на личностный рост, стремится к самоутверждению и саморасширению. Он стремится укреплять и усиливать самоуправление, пользоваться свободой и организовывать мир вокруг себя. Личностный рост проявляется в спонтанности, самоутверждении, стремлении человека к свободе, выбору, самосовершенствованию.

Таким образом, основное назначение интеллектуального воспитания — помочь человеку выстроить собственный ментальный мир на основе обогащения его индивидуального ментального опыта и реализовать присущее ему от рождения право быть умным. Интеллектуально воспитанный человек имеет

большие возможности для личностного роста и самосовершенствования.

ВЫВОДЫ

✓ Субъектный подход в психологии интеллекта подчеркивает значение внутренних условий интеллектуальной деятельности и превращает в предмет психологического исследования внутренние интеллектуальные ресурсы конкретного человека, которые «изнутри» иницируют и регулируют не только его интеллектуальное поведение, но и личностный рост.

✓ Интеллект может быть рассмотрен как общая познавательная способность, форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта, особенности состава и строения которого определяют свойства интеллектуальной деятельности, продуктивность интеллектуального поведения, личностного роста.

✓ Интеллектуальное воспитание направлено на обогащение индивидуального ментального (умственного) опыта личности, который определяет индивидуальные интеллектуальные возможности и выступает в качестве психологической основы личностного роста.

Вопросы для обсуждения

1. В чем особенность субъектного подхода к изучению интеллекта?
2. Как определяется интеллект в онтологической теории интеллекта М.А. Холодной?
3. Какова структура интеллекта с позиций онтологической теории интеллекта М.А. Холодной?
4. Что такое интеллектуальное воспитание?
5. Каковы основные характеристики интеллектуально воспитанного человека?
6. Каковы базовые интеллектуальные качества личности?

7. Какие признаки характеризуют тип организации знаний, который отличает компетентного человека?
8. Что такое интеллектуальная инициатива?
9. Какие выделяются качества ума, характеризующие его индивидуальный склад?
10. Как соотносятся интеллектуальное воспитание и личностный рост?

7. ПАМЯТЬ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА «Я»

Память — форма психического отражения, развивающаяся как запоминание, сохранение и последующее воспроизведение обстоятельств жизни, деятельности, прошлого опыта человека. Память проявляется в специальной мнемической (*мнема* — способность запечатления) деятельности человека. Память формирует содержательное в психике, опыт личности и ее «Я». Как это происходит — рассмотрим в данной главе.

Общая характеристика памяти

Содержанием памяти являются выполняемые человеком движения и действия (моторная или двигательная память), образы вещей или представления (образная память), пережитые чувства и эмоциональное состояние (эмоциональная память), слова и мысли (словесно-логическая память).

Все перечисленные виды памяти активно развиваются с детства. Человек приобретает и закрепляет новые моторные навыки (письмо, физкультурные упражнения, танцы, игра на музыкальных инструментах и т.п.). Увеличивается объем информации об объектах, явлениях окружающего мира во всех модальностях: зрительной, слуховой, обонятельной, тактильной, вкусовой. Человек способен запечатлеть, сохранить в памяти и воспроизвести в разговоре, с помощью рисунка, других видов продуктивной деятельности определенное эмоциональное со-

стояние. С началом обучения интенсивно развивается словесно-логическая память, что является естественным сопровождением учебной деятельности. При этом надо учитывать такую особенность. У взрослого человека слова и выраженная в них мысль неделимы. Вместе с тем только взрослый может выразить одни и те же мысли разными словами, т.е. он может выделить смысл и значение выражающих мысль слов как специальное содержание, подлежащее запоминанию. Дети же запоминают слова, не вдумываясь в их смысловое содержание и не умея его выделить. Поэтому у детей память существует обычно как словесно-смысловая.

Первое звено в процессах памяти — *запечатление*. От того, как человек воспринял материал, зависит, как содержание сохранится в памяти и как оно может быть воспроизведено.

Различают произвольное и произвольное запечатление (запоминание). Произвольному запоминанию раньше не придавалось сколько-нибудь серьезного значения. Предполагалось, что в основе этого процесса лежит случайное «западение» в память некоторых впечатлений, которые отличаются особой яркостью, силой эмоционального воздействия, длительностью или постоянством действия. Так, человек невольно запоминает песенку, мотив, которыми ежедневно начинаются его любимые передачи по телевидению, или в его память словно «врезается» картина автомобильной аварии, которую он наблюдал.

Однако *непроизвольное запечатление* связано не только с особенностями запоминаемого содержания, но и большое значение имеет направленность человека, его интересы, его подготовленность и его установка. Например, если человек интересуется автомобилями, то он легко, абсолютно произвольно будет фиксировать в памяти марки встречающихся ему машин.

Многочисленные исследования показали также следующие общие закономерности произвольного запоминания. Не природная пластичность памяти, не бездумное «схватывание» яркого, броского материала, а умственная работа с ним является

основным условием запечатления материала, в том числе и произвольного.

Произвольное запечатление наблюдается там, где человек должен запомнить что-то или воспроизвести, припомнить ранее воспринятое. Постановка подобной «мнемической задачи», продуктивность произвольного (волевого) запоминания зависит прежде всего от условий и способов запоминания. Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, это *использование наглядности*. Чем моложе человек, тем большую роль играет чувственное восприятие. Поэтому и для запоминания очень важно опираться, где это возможно, на наглядный материал.

Во-вторых, *повторение*. Многие люди считают этот способ самым главным и эффективным средством прочного запоминания. Существует даже пословица, которая еще и сейчас для некоторых людей служит непогрешимым символом их веры: «Повторение — мать учения». Однако эта пословица безнадежно устарела. Известный отечественный исследователь памяти А.А. Смирнов в своих исследованиях убедительно показал, что эффект повторения зависит, во-первых, от характера деятельности человека и, во-вторых, от организации самих повторений. Каждый знает, что большое количество повторений одного и того же материала или действия обычно вызывает скуку, раздражение и потерю интереса. Совсем иной эффект получается тогда, когда повторения являются разнообразными. Даже формулировки правил, законов, определений понятий, стихи, которые надо выучить дословно и говорить наизусть, не должны просто «задалбливаться». Для заучивания правила, закона, определения, конечно, надо соответствующие формулировки повторять, однако повторение нельзя сводить к дрессировке. Так, повторение стихотворения допускает его воспроизведение в целом и по частям, по лицам, прослушивание и собственное чтение и т.д.

Еще одним важным способом запечатления является *самоконтроль*. Для того чтобы закрепить производимое действие,

человек должен знать полученный им результат, т.е. тот эффект, которого он достиг. Самоконтроль имеет огромное значение в любом виде восприятия материала с целью его запоминания и тем более с целью его воспроизведения. Самоконтроль имеет особое значение, поскольку он учит критичности и воспитывает не только умение работать, но и чувство ответственности за выполнение задания.

Среди мотивов, побуждающих человека приложить усилия, чтобы овладеть тем или иным материалом, наиболее сильными являются *познавательные интересы*. Это стремление человека к узнаванию нового делает мнемическую деятельность привлекательной и продуктивной.

Важным способом запоминания является *осмысливание материала*. Пути осмысливания запоминаемого различны. Так для удержания в памяти какого-то текста, например рассказа, сказки, большое значение имеет составление плана. Самым маленьким доступно и полезно составлять план в виде последовательного ряда картинок. Позже картинки заменяются перечнем основных мыслей: «О чем говорится вначале? На какие части можно разделить весь рассказ, как назвать первую часть? Что там главное? Как назвать вторую?...» Запись принятых названий частей текста уже является опорой для его воспроизведения. Впоследствии человек приучается подбирать названия частей так, чтобы они выражали обобщенную мысль — идею данной части, а затем и всего произведения. Такая работа над составлением плана воспринятого текста оказывается очень полезной не только для его запоминания, но и для выработки рационального способа умственной деятельности вообще. Для осмысливания запоминаемого необходимо, чтобы человеку было ясно значение каждого слова, термина. Важно вопросами проверить, насколько человек понял, о чем шла речь в рассказе, что было главным, в какой последовательности разворачивались события и т.п. Нельзя жалеть времени на осмысливание запоминаемого. Это время окупается продуктивностью деятельности, ведет к пониманию заучиваемого. А понимание — результат установления существенных свя-

зей между частями целого и основа осмысленного восприятия и запоминания материала любого содержания.

Сохранение и забывание — следующие звенья процесса памяти. Время, которое проходит с момента заучивания материала до его воспроизведения, носит название скрытого, или латентного, периода. В этом скрытом периоде происходит невидимая никому, в том числе и самому запоминающему человеку, работа — пересмотр, отсеивание и переструктурирование разных частей материала: что-то забывается, исчезает, что-то перестраивается по-другому, группируется, объединяется, что-то привносится из прежде известного и сплетается с новым. В течение скрытого периода совершается и процесс забывания. Его быстрота и полнота определяется тем, как, для чего и каким способом был воспринят тот или иной материал.

Конечно, человек обычно добросовестно хочет запомнить то, что требуется, но далеко не всегда удается осуществить это желание. Во-первых, потому, что он стремится запомнить чаще всего без предварительного осмысления материала. Во-вторых, потому, что не владеет рациональными приемами заучивания. Поэтому очень часто человек забывает то, что он долго и, казалось бы, хорошо заучивал.

Еще в XIX в. немецкий психолог Эббингауз вывел кривую процесса забывания, которая показала резкое и быстрое забывание материала в первые же часы и дни после заучивания. Подтвердившаяся в дальнейшем работами других исследователей, эта закономерность поставила ученых перед трудным вопросом: зачем заучивать нечто, если в первые же часы забывает более 70% воспринятого, а через месяц сохраняют едва 1/5 часть? Однако эти плачевные результаты были получены лишь при заучивании бессмысленных слогов, которыми охотно пользовались психологи прошлого столетия как материалом, одинаково трудным для всех испытуемых.

Использование А. Бинэ и его последователями осмысленного словесного материала знакомого содержания привело к иной кривой забывания. Когда же отдельные слова были связаны в

целые, понятные предложения, продуктивность запоминания выросла еще в 25 раз. Такие же существенные различия в забывании осмысленного и бессмысленного материала были обнаружены при изучении воспроизведения, отсроченного на одну неделю, на месяц и на год и эмоциональной обработки.

Воспроизведение является последним звеном среди процессов памяти. Наиболее легкой формой воспроизведения является процесс узнавания. Здесь происходит смыкание процессов восприятия и памяти. Узнать — значит, воспринимая что-то, увидеть в этом предмете то, что уже сохранилось в памяти от прежде воспринятого предмета. Естественно, что узнать знакомую мелодию, песню, геометрическую фигуру, пейзаж легче, чем самостоятельно их воспроизвести.

Свободное произвольное воспроизведение может быть вызвано каким-либо случайным побуждением. Например, человек увидел модель теплохода, и сразу вспомнил свое прошлогоднее летнее путешествие. Однако чаще всего людям приходится воспроизводить воспринятый материал «по требованию», произвольно. Тут и сказывается степень овладения полученной информацией. Если запоминание ограничивалось бездумным повторением, формальным заучиванием воспринятого путем его многократного механического запоминания (зубрежки), человек может воспроизвести заученный текст лишь в том порядке и в тех словесных формулировках, в которых этот материал был им заучен. Если какое-то звено в закрепившейся цепочке выпало, забылось, вся цепь слов рассыпается.

Совсем иначе воспроизводит человек информацию, обработанную его собственной мыслью во время заучивания. Эта обработка связана с выделением главного, составлением плана или хотя бы перечня основных пунктов плана в их необходимой последовательности. Смысловое запоминание сказывается в том, что, воспроизводя информацию, человек не следует буквально его форме, но хорошо передает его содержание. Это значит, что он может передать мысли своими словами. Владя основным логическим костяком — смыслом текста, люди про-

пускают второстепенные, малозначащие подробности, дополняют текст, усиливая значимые моменты, привнося от себя какие-то характеристики отдельных персонажей или событий, меняют последовательность изложения, если она не нарушает логику развертывавшегося события. Такая обработка воспринятого и воспроизводимого материала известна в психологии под названием «реконструкция».

Рациональным приемам осмысленного заучивания надо систематически учить, начиная с детства. Важно помнить, что память особенно интенсивно развивается в процессе получения образования. Постепенно человек начинает лучше понимать сильные и слабые стороны своей памяти, следствием чего может стать сознательное повторение запоминаемого материала. Такое специфическое знание о функционировании своих способностей называется метапознанием. В случае *метапамяти* — знания о функционировании памяти — человек усваивает, что повторение помогает при запоминании информации, в результате чего улучшается запоминание большого количества материала.

Важно помнить, что запоминание не является результатом лишь возрастного созревания, а в первую очередь зависит от системы обучения и того опыта, который человек приобрел за годы своей жизни.

Память как опыт

В результате огромного числа экспериментально-психологических исследований сложились личностные теории памяти, которые выявили ряд факторов, влияющих на протекание процессов памяти. Среди них факторы, которые мы уже рассмотрели выше: активность личности, интерес, внимание, осознание задачи. Кроме того, в качестве значимого фактора, оказывающего влияние на процессы памяти, необходимо рассматривать сопровождающие протекание этих процессов *эмоции*.

В работах известного отечественного психолога А.Р. Лурия показано, что сильные эмоции препятствуют полноте запоминания, сужая поле внимания. Сильные эмоции и повышен-

ная тревожность нередко служат причинами того, что человек не может припомнить хорошо выученный материал. Когда он успокаивается, то обретает способность управлять своей памятью, однако любой дополнительный вопрос может снова спровоцировать затруднения. Все это вызывает у других людей ложное впечатление о плохих знаниях, тем более что излагаемый материал под влиянием волнения может существенно трансформироваться.

Трансформация проявляется в сглаживании, заострении и адаптации. Сглаживание приводит к сокращению текста за счет тех его деталей, которые в данный момент представляются несущественными, заострение — к увеличению масштаба тех элементов, которые теперь рассматриваются как наиболее существенные, а адаптация — к тому, что под влиянием изменившихся установок существенными становятся другие детали и поэтому весь текст может приобрести иное смысловое звучание.

Неудобные для нас факты, неприятные вещи забываются быстрее, чем приятные. Поэтому целесообразно неприятную работу выполнять в первую очередь, пока память о ней не улетучилась.

Под влиянием эмоций может происходить и фальсификация воспоминаний. Человек стремится освободиться от неприятных воспоминаний. Неприятные, нелестные для данного лица события легко забываются и искажаются. Еще основоположник психоанализа З. Фрейд обратил внимание на активное забывание, связывая его с вытеснением события в подсознание, в связи с внутренней конфликтностью.

Выделяется особый вид памяти — *эмоциональная память* (англ. *emotional memory*) — память на эмоционально окрашенные события. Этот вид памяти имеет важное значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, либо побуждающие к действию, либо удерживающие от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания. Эмоциональная память

прочнее других видов памяти: иногда от давно прошедших событий в памяти остается только чувство, впечатление.

Установлено, что события чрезвычайной важности запускают особый механизм эмоциональной памяти, который производит запись всего, что человек переживает в данный момент. Такие воспоминания называют «яркой памятью». Исследования последних лет показали, что в хранении эмоциональных воспоминаний участвуют гормоны адреналина и норадреналина, тогда как в хранении обычных воспоминаний они не участвуют. Таким образом, эмоционально окрашенные воспоминания хранятся механизмом, отличным от механизма хранения нейтральных воспоминаний. Иногда на основе эмоциональной памяти могут развиваться безотчетные эмоции, вызываемые неосознанными раздражителями. Они могут возникать в экстремальных условиях, при напряженной работе, умственном утомлении и пр. Яркие воспоминания о событиях, которые вызвали эмоциональное потрясение, и событиях, которые только «сопутствовали» эмоциогенным событиям, дали основание для образного выражения — *мнемическая фотовспышка* (англ. *flashbulb memory*). Подобные эффекты легче объяснить влиянием эмоций на механизм запоминания и воспроизведения; значительно труднее доказать существование особого механизма хранения эмоционально окрашенной информации.

Память включена во все многообразие жизни и деятельности человека, поэтому формы ее проявления, ее виды и типы чрезвычайно многообразны.

Память души (англ. *memory of soul*) отличается как от произвольной сознательной, так и от исторической памяти. Память души не столь целостна и синхронистична. Ее источниками являются традиция, предание, культура, которые усваиваются непроизвольно, помимо воли и желания индивида, усваиваются с молоком матери, с родным языком, обычаями и пр.

Память души обогащает и собственный опыт, в том числе то, что называется откровением, озарением. Она, как и память

традиции, по сравнению с исторической памятью более прочна и знает сослагательное наклонение, ориентирована на будущее, надеется на него, часто из последних сил сопротивляется истории, которая стремится ее разрушить, претерпевает, преодолевает историю.

В каждом новом поколении людей память души возрождается, ибо в каждом из них находятся хранители очага. Благодаря таким людям, обладающим скромной и неодолимой душой, а вовсе не школьной истории, не прерывается связь времен, и эстафета человечности передается через самые глухие и мрачные исторические эпохи.

Память души избирательна. Но она знает не столько больше или меньше, чем сознание, сколько знает иное и иначе. Это связано с тем, что язык души ближе к языку искусства, чем к языку каждодневной жизни, учебника или средств массовой информации. Душой можно высказаться без слов. Знание, которым обладает душа, трудно выразить.

Память души характеризует не столько объем, сколько глубину переживаний, порождающих новые жизненные смыслы. Поэтому даже малая вербализация памяти души не означает ее недейственность. Полноправный язык души — это образ и чувство.

Таким образом, память является не только познавательным процессом, обеспечивающим работу человека с информацией. Память формирует опыт личности, создает основу для порождения новых смыслов жизнедеятельности, сопровождает саморазвитие и самосовершенствование человека.

ВЫВОДЫ

- ✓ Память как форма психического отражения проявляется в специальной мнемической деятельности человека и формирует содержательное в психике, опыт личности и «Я» человека.
- ✓ Рациональными приемами памяти необходимо систематически овладевать, запоминание зависит, в первую очередь, от

системы обучения и того опыта, который человек приобрел в процессе своей жизни.

✓ Память не только обеспечивает работу человека с информацией, но и создает основу для порождения новых жизненных смыслов, саморазвития и самосовершенствования человека.

Вопросы для обсуждения

1. Что является содержанием памяти?
2. Какие выделяются процессы памяти?
3. Какие выделяются виды, типы памяти?
4. Какие способы улучшают процесс запоминания?
5. Какие условия способствуют сохранению информации?
6. Каковы особенности процесса забывания?
7. Какие признаки характеризуют эмоциональную память?
8. Чем отличается такой вид памяти как память души?
9. Как характеристики памяти формируют опыт личности?
10. Как характеристики памяти способствуют личностному росту?

8. МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ОБЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Личность проявляется через отношение к окружающему миру, в процессе взаимодействия с другими людьми. Процесс социализации, в результате которого человек привыкает действовать в определенной социокультурной среде в соответствии с нормами данного общества, имеет много аспектов и продолжается всю жизнь. В ходе этого процесса человек познает себя и других людей, осознает значимость саморазвития и самореализации, становится субъектом, автором своей жизни.

Психологические характеристики межличностного взаимодействия и общения

Собственные характеристики раскрываются человеку в процессе взаимодействия и общения с другими людьми. Воздействия окружающих способны создать условия для саморазвития или воспрепятствовать этому, заменив саморазвитие управлением, воспитанием, формированием.

Центральным в развитии личности является отношение человека к другому человеку. Нарушение именно этого отношения приводит к патологии личности — ее разрушению. С такой точки зрения отношение человека к другим людям является своеобразным индикатором качества его преобразовательной деятельности как по отношению к миру, так и по отношению к самому себе.

По мнению Б.С. Братуся, внутренний план человека, обеспечивающий его способность к самораскрытию и раскрытию особенностей другого человека, включает:

- отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек»;
- способность к децентрации, самоотдаче и любви как к способу реализации этого отношения;
- творческий, целетворящий характер жизнедеятельности;
- потребность в позитивной свободе;
- способность к свободному волепроявлению;
- возможность самопроектирования будущего;
- веру в осуществимость намеченного; внутреннюю ответственность перед собой и другими;
- стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни.

Межличностное взаимодействие рассматривается в психолого-педагогической литературе как форма общения и определяется в широком и узком контексте. В широком смысле — это случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный

личный контакт двух и более человек, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. В узком смысле — это система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Широкая трактовка используется, как правило, для указания на непосредственную взаимосвязь каким-либо образом воздействующих друг на друга людей. Узкая — для обозначения способа реализации совместной деятельности, цель которой требует разделения и кооперации функций, а следовательно, взаимного согласования и координации индивидуальных действий.

Основными признаками межличностного взаимодействия являются:

- предметность — наличие внешней по отношению к взаимодействующим индивидам цели, осуществление которой по разным причинам предполагает необходимость сопряжения усилий;
- эксплицированность — доступность для стороннего наблюдения и регистрации;
- ситуативность — достаточно жесткая регламентация конкретными условиями длительности, интенсивности, норм и правил интеракции, в силу чего последняя оказывается относительно нестабильным, меняющимся от случая к случаю феноменом;
- рефлексивная многозначность — возможность быть как проявлением осознанных субъективных намерений, так и неосознаваемым или частично осознаваемым следствием совместного участия в сложных видах коллективной деятельности.

Различают два основных типа межличностного взаимодействия:

- сотрудничество (кооперацию) — продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или как минимум не препятствует реализации целей остальных;

- соперничество (конкуренцию) — достижение цели одним из взаимодействующих индивидов затрудняет или исключает осуществление целей других участников совместного действия.

В ходе межличностного взаимодействия происходит восприятие, понимание и оценка человека человеком. По сравнению с восприятием неодушевленных предметов межличностное восприятие имеет специфику, которая заключается:

- в большей пристрастности, что проявляется в слитности когнитивных (познавательных) и эмоциональных компонентов;

- в более ярко выраженной оценочной и ценностной окраске;

- в более прямой зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта.

Значительное число исследований межличностного восприятия посвящено изучению формирования первого впечатления о человеке. В них выясняются закономерности «достраивания» образа другого человека на основе наличной, нередко ограниченной информации о нем и при выявлении актуальных потребностей воспринимающего субъекта, фиксируется действие механизмов, приводящих к искажению межличностного восприятия (А.А. Бодалев).

Важной особенностью межличностного восприятия является не столько восприятие качеств человека, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (восприятие предпочтений в группе, структуры группы и т.д.). Выделяются такие механизмы межличностного восприятия:

- идентификация — понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним;

- социально-психологическая рефлексия — понимание другого путем размышления за него;

- эмпатия — понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания;

- стереотипизация — восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы и др.

Как было указано выше, межличностное взаимодействие является одной из форм общения. В психологической науке *общение* рассматривается в двух основных контекстах:

как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека;

как осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера.

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том, что оно является средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В ходе общения проявляются индивидуальные особенности человека, происходит его самоопределение и самопредъявление. По форме осуществляемых воздействий в ходе общения можно судить о коммуникативных умениях и чертах характера человека, по специфике организации им речевого сообщения — об его общей культуре и грамотности.

Отечественными исследователями выявлены различные психологические характеристики общения.

А.А. Брудный выделяет несколько функций общения:

- инструментальная (необходима для обмена информацией в процессе управления и совместного труда);
- синдикативная (находит свое выражение в сплочении малых и больших групп);
- трансляционная (необходима для обучения, передачи знаний, способов деятельности, оценочных критериев);

- самовыражения (ориентирована на поиск и достижение взаимного понимания).

Л.А. Карпенко выделяет восемь функций общения по критерию «цель общения»:

- контактная (цель — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности);

- информационная (цель — обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями и т.д.);

- побудительная (цель — стимуляция активности партнера по общению, направляющая его на выполнение тех или иных действий);

- координационная (цель — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности);

- понимания (цель — не только адекватное восприятие и понимание смысла сообщения, но и понимание партнерами друг друга, их намерений, установок, переживаний, состояний и т.д.);

- амотивная (цель — возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, «обмен эмоциями», а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний);

- установления отношений (цель — осознание и фиксирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду);

- оказания влияния (цель — изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т.д.).

Б.Ф. Ломов выделяет такие стороны общения:

- информационно-коммуникативная, охватывающая процессы приема — передачи информации;

- регуляционно-коммуникативная, связанная со взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности;

- аффективно-коммуникативная, относящаяся к эмоциональной сфере человека и отвечающая потребностям в изменении своего эмоционального состояния.

Наиболее традиционным для отечественной психологии является предложенный Г.М. Андреевой анализ трех сторон общения:

- коммуникативной;
- интерактивной;
- перцептивной.

Коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми как активными субъектами, т.е. с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. Это приводит не просто к «движению» информации, но к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди. Важной характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга, воздействовать на поведение другого, обеспечить свою идеальную представленность в другом (персонализацию). Необходимым условием этого выступает не просто использование единого языка, но и одинаковое понимание ситуации, в которой происходит общение. Средствами коммуникативного процесса являются:

- знаковые системы (прежде всего речь);
- оптико-кинетическая система знаков (жесты, мимика, пантомимика);
- пара- и экстралингвистические системы (интонация, неречевые вкрапления в речь, например, паузы);
- система организации пространства и времени коммуникации;
- система «контакта глазами».

Интерактивная сторона общения представляет собой построение общей стратегии взаимодействия.

Перцептивная сторона общения включает процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей его поведения. Основными механизмами познания другого человека являются идентификация (уподобление) и рефлексия (осознание того, каким воспринимают субъекта познания другие люди). В процессе межличностного восприятия и познания возникает ряд «эффектов»: первичности, недавности (новизны), ореола. Большую роль играют также явления стереотипизации и каузальной атрибуции (приписывание причин). Знание этих механизмов позволяет выявить психологическое содержание процесса взаимопонимания, достигаемого в ходе общения. Связь общения с определенным характером отношений между людьми проявляется и при эмоциональной регуляции перцептивного процесса, в частности в явлении аттракции, тяготения.

Рассмотрение трех сторон общения в единстве — важное условие оптимизации совместной деятельности людей и их отношений. Среди различных форм обучения искусству общения значительное место занимает социально-психологический тренинг.

Межличностное общение осуществляется на различных уровнях. Представляется удачной классификация, предложенная отечественным психологом А.У. Харашем. Он выделяет *три уровня общения*. Низший уровень — *общение на уровне совместного пребывания* (например, пассажиры автобуса или зрители на стадионе). У участников такого общения нет общего предмета деятельности, и их объединяют только одинаковые цели. В этом случае личностные особенности друг друга не учитываются, и общение осуществляется поверхностно, в зависимости только от ролевых позиций (пассажира или зрителя). Средний уровень — *групповое общение*, когда кристаллизуется общая цель деятельности и вырабатываются групповые нормы поведения, способствующие ее достижению. При этом формируются стереотипы общения и развивается предубеждение к

их нарушениям. Попутно отметим, что они в какой-то степени ослабляют стремление членов группы к новой информации, не согласующейся с позициями и нормами группы. Высший уровень — *личностное общение в группе*, когда учитываются, принимаются во внимание личностные особенности каждого человека, с его особой позицией и оригинальными взглядами на общие нормы и способы реализации общих целей.

Таким образом, межличностное взаимодействие и общение являются значимыми условиями для развития человеком в себе способности понимать себя и других людей.

Становление личности в процессе взаимодействия

В процессе общения, межличностного взаимодействия происходит становление личности человека. Одной из значимых характеристик личности является самооценка, подразумевающая оценку себя, своей деятельности, своего положения в группе и своего отношения к другим членам группы. От нее зависят активность человека и стремление к саморазвитию, самоусовершенствованию.

Самооценка развивается путем постепенной интериоризации (перевода во внутренний план) внешних оценок, выражающих общественные требования, в требования человека к самому себе. По мере формирования и укрепления самооценки возрастает способность к утверждению и отстаиванию своей жизненной позиции.

Самооценка может показывать, как человек оценивает себя по отношению к некоторому отдельному свойству, а *самоуважение* выражает обобщенную самооценку. Высокое самоуважение означает, что человек не считает себя хуже других и положительно относится к себе как личности. Низкое самоуважение предполагает неуважение к себе, отрицательную оценку собственной личности.

Между идеалом, формируемым как перспектива развития, и реальной самооценкой (на данный момент) существует определенное расхождение, стимулирующее самоусовершен-

ствование. *Уровень притязаний* относится к идеалу, так как он связан с целями, которые человек стремится достичь. Человек соизмеряет с целями трудность текущих задач, избирая те, которые представляются ему не только преодолимыми, но и привлекательными. Учет уровня притязаний позволяет понять, почему человек подчас не радуется после удач и не огорчается после неуспеха. Такая, казалось бы, странная реакция объясняется имевшимся в данный момент уровнем притязаний. Ведь если расчет был на большие успехи, то нет причины радоваться, а если успехи не ожидались, то не от чего огорчаться.

Уровень притязаний зависит от веры человека в свои способности и проявляется в стремлении завоевать определенную репутацию, получить признание в глазах значимой для себя группы людей. Добиться этого, как известно, можно либо с помощью полезных для общества действий — особых достижений в творчестве и труде, — либо, не прилагая особых усилий в этих областях, экстравагантностью в одежде, причёске, стиле поведения.

Степень самоуважения зависит от соотношения уровней успеха и притязаний. Чем выше притязания, тем большими должны быть успехи, чтобы человек чувствовал себя удовлетворенным. Как правило, у людей с пониженным и адекватным самоуважением длительная неудовлетворенность результатами своей деятельности снижает ее результативность. Повышенный, но не слишком высокий уровень притязаний может оказывать положительное влияние на поведение человека, поскольку он предполагает глубокую внутреннюю убежденность в своих возможностях, веру, что помогает противостоять длительным неудачам и отсутствию признания.

При значительных отклонениях самооценки от адекватной у человека нарушается душевное равновесие и меняется весь стиль поведения. Обнаруживается уровень самооценки не только в том, как человек говорит о себе, но и в том, как он поступает.

Заниженная самооценка проявляется в повышенной тревожности, постоянной боязни отрицательного мнения о себе, повышенной ранимости, побуждающей человека сокращать контакты с другими людьми. В этом случае страх самораскрытия ограничивает глубину и близость общения. Заниженная самооценка разрушает у человека надежды на хорошее отношение к нему и успехи, а реальные свои успехи и положительную оценку окружающих он воспринимает как временные и случайные. Для человека с заниженной самооценкой многие проблемы кажутся неразрешимыми, и тогда он переносит их решение в план воображения, где он может преодолеть все преграды и получить желаемое в мире мечты. Поскольку потребность не только в достижении целей, но и в общении при этом не исчезает, постольку и она реализуется в вымышленном мире — мире фантазии, мечты. В связи с особой ранимостью лиц с низким самоуважением их настроение подвержено частым колебаниям, они гораздо острее реагируют на критику, смех, порицания и, как следствие этого, более зависимы, чаще страдают от одиночества. Недооценка своей полезности уменьшает социальную активность, понижает инициативу, приводит к падению интереса к общественным делам. Люди с пониженной самооценкой в своей работе избегают соревнования, поскольку, поставив себе цель, они не надеются на успех.

Высокая самооценка проявляется в том, что человек руководствуется своими принципами, независимо от мнения окружающих на их счет. Если самооценка не слишком завышена, то она может положительно влиять на самочувствие, так как порождает устойчивость к критике. Человек в этом случае сам знает себе цену, мнение окружающих для него не имеет абсолютного, решающего значения. Поэтому критика не вызывает бурной защитной реакции и воспринимается спокойнее. Но если претензии личности существенно превосходят ее возможности, душевное равновесие невозможно. При завышенной самооценке человек самоуверенно берется за работу, превышающую его реальные возможности, что при неудаче может приводить его

к разочарованию и стремлению переложить ответственность за нее на обстоятельства или других людей.

Нередко люди становятся несчастными из-за внушенного им в детстве преувеличенного представления о своей значимости, страдая долгие годы из-за уязвленного самолюбия. Завышенная оценка своих способностей часто приводит к катастрофе. Такие люди не получают желаемого отклика и признания у окружающих людей, что может способствовать отчуждению от принятых в данном обществе норм поведения и побудить человека на поиски такого образа жизни и такой среды, которые обеспечили бы ему удовлетворение чрезмерных притязаний.

Человек, положительно относящийся к себе, обычно более благосклонно и доверчиво относится к окружающим, тогда как низкое самоуважение часто сочетается с отрицательным, недоверчивым и недоброжелательным отношением к другим людям. Верная самооценка поддерживает достоинство человека и дает ему нравственное удовлетворение. Человек всегда стремится к состоянию душевного равновесия и для этого может изменять оценку внешних событий и самого себя, достигая таким путем самоуважения. Самоуважение определяется прежде всего системой поступков человека, его собственным жизненным опытом. Убеждения, приобретенные без затрат собственных усилий, быстро оказываются лишены всякой ценности, а человек — не способным к активному отстаиванию своих убеждений при столкновении с реальными жизненными трудностями.

Самооценка и уровень притязаний, определяя душевное состояние человека и продуктивность его деятельности, проходят в своем развитии сложный путь и нелегко поддаются изменению. Только некоторая самокритичность позволяет человеку осознать расхождение своих притязаний и реальных возможностей и скорректировать уровень притязаний. Для необходимой коррекции самоуважения следует в первую очередь изменять именно систему поступков, и тогда на этой новой базе становится возможным и изменение мировоззрения, обобщаемое и проясняемое словесными формулами. Только включение человека

в новую деятельность может привести к радикальному сдвигу в самооценке.

Таким образом, в процессе общения, межличностного взаимодействия личность возникает, самоутверждается, вступает на путь саморазвития и самосовершенствования. Этому способствует формирование самооценки, самоуважения, уровня притязаний. Став активной зрелой личностью, человек через общение взаимодействует с другими людьми, влияет на них. При этом он не просто обменивается с ними самой различной информацией, но и передает в ходе взаимодействия частичку самого себя, своей личности. Разделяя с другими людьми свой духовный мир, человек обретает свободу самовыражения, самореализации.

Самореализация как внесение социально значимого вклада в культуру, общество

Качественные преобразования современного мира ставят человека перед необходимостью индивидуального решения сложнейших вопросов, связанных с поиском себя, с определением своих возможностей и желаний, своего места в мире, с выявлением своих точек и направлений роста. Все эти вопросы напрямую связаны с формированием потребности в самореализации, с умением находить, создавать условия, способствующие переводу этой потребности из потенциальной в актуальную, с поиском пространства для самореализации.

Проблема самореализации стала одной из центральных в психологии в связи с развитием гуманистического направления в изучении личности.

Целью самореализации, по К. Роджерсу, является желание человека стать «самим собой». Причем это стремление заложено в каждом человеке от рождения, и в каждом есть силы, необходимые для развития своих возможностей. Практически все актуальные потребности человека подчинены стремлению раскрывать все свои способности, чтобы сохранять и развивать собственную личность. При этом способствует саморазвитию и самосовершенствованию расхождение представлений лично-

сти между «Я-идеальным» и «Я-реальным» (хотя значительное расхождение может служить серьезным препятствием к самоактуализации). Однако нормы общества могут препятствовать процессу самореализации, вынуждая человека принять ценности, навязанные другими. К. Роджерс выделяет следующие личностные характеристики человека, направленного на самореализацию: открытость к переживанию (проявляющуюся во всей полноте способность слышать себя, свои переживания, чувства и мысли), экзистенциальный образ жизни (тенденцию жить полно и насыщенно в каждый момент существования), организмическое доверие (способность принимать свои внутренние ощущения и ориентироваться в выборе поведения на них, а не на внешние обстоятельства), эмпирическую свободу (способность делать свободный и ответственный выбор), креативность.

С позиций Э. Фромма, самореализация предполагает наличие продуктивной активности, связанной с удовлетворением ряда потребностей: в установлении связей, привязанности, единения с миром; в трансцендентности, связанной с чувством свободы и собственной значимости; «в корнях» как способности ощутить себя частью мира; в идентичности с самим собой и с другим; в системе ориентации, необходимой для осуществления возможности действовать целеустремленно. О продуктивной самореализации («быть», а не «казаться» и «иметь») можно говорить тогда, когда человек стремится к наивысшим для себя достижениям, творит свою жизнь, пользуясь продуктивной свободой, сочетающей причастность к миру и независимость от него.

Наиболее глубокое рассмотрение проблема самореализации получила в трудах А. Маслоу. Он определял самоактуализацию как непрерывную реализацию потенциальных возможностей, способностей и талантов, как свершение человеком своей миссии, или призвания, судьбы; как более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы; как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности. А. Маслоу рассматривал человека как «существо же-

лающее», мотивированное на поиск личных целей. Основное внимание он уделял в характеристике самоактуализирующейся личности стремлению к достижению метапотребностей, которые делают жизнь человека осмысленной, наполненной, ведут к вершинным переживаниям. Однако путь к самореализации открывается только после того, как человек удовлетворяет дефицитарные потребности (базовые, насущные). Удовлетворение потребностей этого уровня (физиологических, безопасности и защиты, принадлежности и любви) создает основания для возникновения в дальнейшем высших потребностей (в самоуважении, самоактуализации). Человек получает возможность более внимательно относиться к себе, прислушиваться к собственным чувствам, принимать на себя ответственность за избранный путь.

Современный отечественный исследователь Л.А. Коростылева, считая самореализацию необходимым атрибутом развития взрослого человека, определяет этот феномен как «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя — это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени. Самореализация осуществляется тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив для личностного роста. На основании выделенных критериев (удовлетворенность и полезность — продуктивность) Л.А. Коростылева выстраивает структурно-функциональную модель самореализации, что делает возможным определить условия для эффективной самореализации.

Согласно этой модели, выбирая пути и средства самореализации, человек соотносит свои желания («хочу» — интересы, желания, влечения, побуждающие к активности; с возможностями («могу» — самопознание своих возможностей, самоотношение, самооценка) и необходимостью, долженствованием («надо» — самоорганизация, включающая саморегуляцию, а также представления о социальном запросе к личности). Содержание этих блоков обусловливается ценностными ориентациями, смысложизненными установками человека, его мотивационно-потребностной сферой. При этом потребность в самореализации осуществляется через потребности в творчестве, социально-преобразовательной деятельности. Условием выбора эффективной стратегии самореализации является устойчивый баланс, гармония блоков «хочу», «могу», «надо». В данных блоках находят выражение личностные характеристики.

Свое видение проблемы самореализации представил видный отечественный психолог Д.А. Леонтьев. Он считает, что ни вклад личности в конкретных других, ни вклад в культуру не являются самоцелью, конечной, глубинной мотивационной основой сущностной самореализации личности. Этой основой является вклад личности в человечество в целом, которому она и адресует себя, ибо только таким путем человек способен обрести личное бессмертие. По мнению Д.А. Леонтьева, в основе стремления человека к самореализации лежит не всегда осознаваемое подспудное стремление к бессмертию, которое может осознаваться в различных формах: как стремление продвинуть знание, улучшить условия жизни людей, передать другим знания и опыт, раскрыть людям смысл и т.д. Автор считает, что именно осознание конечности своего индивидуального существования перед лицом вечности порождает у человека стремление выйти за пределы этой конечности и с наибольшей полнотой реализовать себя в мире в рамках своей исторической жизни».

Согласно концепции Д.А. Леонтьева, потребность в персонализации — потребность быть личностью, транслируя себя кон-

кретным другим, — коренится в метаперсонализации — стремлении транслировать себя, свою личность абстрактным другим через ее предметное воплощение в культуре и конкретных других как необходимое промежуточное звено этого процесса. Это субъективная сторона процесса самореализации. Объективная сторона самореализации состоит в следующем: предметные вклады в культуру и в других людей не консервируются в себе. Они распределены другими индивидами, которые осваивают воплощенные в них сущностные силы и развивают на их основе свои сущностные силы.

Самореализация каждой конкретной личности оказывается звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами. Без такого непрерывного обмена и взаимного обогащения человечество остановилось бы в своем развитии, в своем поступательном движении, и в этом заключается объективный смысл самореализации. При этом самореализоваться сможет тот, кто развил в себе сущностные силы до такого уровня, что они стали в чем-то превосходить исторически накопленные родовые способности человечества и могут обогатить эти родовые способности. Поэтому самореализация как объективное явление возможна лишь на основе тесно взаимосвязанных потребности и способности быть личностью — потребности и способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей. Значимый для культуры результат деятельности представляется Д.А. Леонтьеву единственным *критерием самореализации*.

Таким образом, самореализация тесно связана с проявлением человеком своих сущностных характеристик, с воплощением в реальность своего потенциала, внесение социально значимого вклада в культуру, общество.

ВЫВОДЫ

✓ Субъектные характеристики человека раскрываются ему в процессе общения, взаимодействия с другими людьми, кото-

рые способны создать условия для этого или воспрепятствовать ему, заменив саморазвитие управлением, воспитанием, формированием.

✓ В процессе общения, межличностного взаимодействия личность возникает, самоутверждается, вступает на путь саморазвития и самосовершенствования. Разделяя с другими людьми свой духовный мир, человек обретает свободу самовыражения, самореализации.

✓ Самореализация личности оказывается звеном всеобщего процесса обмена сущностными силами между индивидами. Как объективное явление самореализация возможна лишь на основе взаимосвязанных потребности и способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей.

Вопросы для обсуждения

1. Как взаимосвязаны саморазвитие человека и его общение, взаимодействие с другими людьми?
2. Каковы основные признаки межличностного взаимодействия?
3. Какие выделяются механизмы межличностного восприятия?
4. В чем заключается специфика общения как формы жизнедеятельности личности?
5. Какие выделяются характеристики общения?
6. Как самооценка влияет на развитие человеком себя в межличностном взаимодействии?
7. Как уровень притязаний влияет на развитие человеком себя в межличностном взаимодействии?
8. Как можно охарактеризовать потребность человека в самореализации?
9. Как проблема самореализации представлена в гуманистическом направлении изучения личности?
10. Как проблема самореализации представлена в отечественной психологии?

9. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

Человек, который хочет сознательно строить свой жизненный путь, бережно относится к организации времени собственной жизни. В этой главе мы рассмотрим вопросы, связанные с тем, как человек воспринимает и переживает объективное время своей жизни, как он осознает течение этого времени, в чем заключается личностное отношение ко времени, какова психологическая организация и регуляция личностью времени жизнедеятельности.

Время в структуре сознания

Психологическое время — одна из фундаментальных категорий в психологии, предмет многочисленных теоретических и экспериментальных исследований. Психологическое время включает:

- оценку одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее;
- переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени;
- осознание возраста, возрастных этапов (детства, молодости, зрелости, старости);
- осознание представлений о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений, семьи, общества, человечества в целом и т.д.

Различают квантовый и событийный подходы к анализу психологического времени.

В рамках *квантового подхода* исследуются концепции существования субъективного или объективного кванта времени, представляющего собой единицу временной протяженности. Величина таких квантов варьируется от нескольких миллисекунд до десятилетий. Например, согласно одной из квантовых

концепций, длительность временного интервала, наблюдаемого в психической активности, является величиной, кратной длительности элементарного события, а именно временного кванта, предполагаемая длительность которого = 4,5 миллисекунды.

С точки зрения *событийного подхода* особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий (изменений во внутренней и внешней среде, в деятельности человека). Особенностью событийного времени является его субъективный характер, длительность и последовательность времени событий зависят от восприятия и переживания их человеком, а не объективно рассчитанным квантом.

Согласно В. Ярской-Смирновой, субъективные формы времени связаны с *уровнями отражения и переживания времени* в психике и сознании человека. Рассмотрим эти уровни:

- сенсорное, психическое и психологическое время, которое связано на уровне сознания с внутренней речью;
- время психологическое, личностное, связанное с общественно-историческим, обеспечивающее выход из временной структуры субъекта в ритмы культуры и общества;
- личностно-экзистенциальная форма времени, выражающая уровень осознания временных рядов и интересов собственного существования.

Важнейшее направление исследования времени третьего уровня связано с изучением феномена времени относительно жизни человека. В рамках этого направления можно выделить три основных подхода.

Эволюционно-генетический подход рассматривает время как совокупность всех психологических изменений человека в его «объективном биографическом времени» (П. Жане, Ш. Бюлер). Время здесь выступает как объективное условие жизни, независимое от самой личности. Чаще рассматривается ретроспективно, как время прошлое, прожитое, жизненный путь. В настоящее время множество работ посвящены исследованию жизненного пути, стиля жизни, развития личности во времени.

Второму подходу свойственна противоположная тенденция: представлять *время как субъективное переживание*, «психологическое время» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). В рамках этого направления ведется исследование временной перспективы личности, ее будущего (объективные тенденции развития, жизненные планы и цели, предвидение и предвосхищение, целеполагание) как важнейшего фактора регуляции жизнедеятельности (Дж. Кохен, Р. Кнапп, И. Гурбутт). Ведутся также исследования собственно психологического времени, субъективно переживаемых длительности и последовательности событий жизни. Сюда относятся работы, выполненные в рамках событийного подхода. В этом направлении также рассматривается временная перспектива, ибо важнейшие из мотивов, интересов и целей людей ориентированы на будущее, т.е. относятся к ожидаемым событиям и явлениям.

Одним их первых, кто подчеркнул роль целей, планов и будущих ожиданий, был К. Левин, создатель теории психологического поля. В работах других исследователей изучались различные аспекты временной перспективы будущего: содержания временных ожиданий, временной протяженности перспективы и последовательности планируемых событий, влияние будущих ожиданий на мотивационный процесс.

Так, В. Лене выделял два аспекта временной перспективы будущей жизни: когнитивный, связанный с предвидением будущих событий и планированием деятельности, и аффективный, отражающий эмоциональную установку (положительную или отрицательную) индивидуума относительно своего будущего. Получены данные, что испытуемые, имеющие положительную установку относительно своего будущего, способны добиться больших успехов в грядущей деятельности.

Другая важная характеристика будущих ожиданий связана с длиной временной перспективы. Люди, имеющие более длинную временную перспективу, предпочитают ставить цели, которые могут быть реализованы в отдаленном будущем, а имеющие более короткую — кратковременные.

Третий подход — *личностный* — позволяет интегрировать объективное и субъективное время, ретроспективу и перспективу, поскольку во главу угла ставится личность — как активный субъект времени своей жизнедеятельности.

Для реализации этого подхода К.А. Абульхановой-Славской разработана *концепция личности как субъекта жизни*. Для анализа способов организации жизни в этой концепции предложена совокупность трех пространственно-временных ценностно-смысловых образований: «жизненная позиция», «жизненная линия» и «жизненная перспектива».

Жизненная позиция — это результирующая достижений личности, она аккумулирует прошлый опыт. Но поскольку данные достижения в направлении самореализации воплощены не только в качестве самой личности, но и в достигнутой ею расстановке жизненных сил, жизненная позиция есть некоторый потенциал для будущего. «Логика», или траектория жизненного движения личности, обозначается как «*жизненная линия*», которая может иметь восходящий или нисходящий характер, прерывистый или непрерывный (с точки зрения самовыражения, самореализации личности).

Жизненная перспектива — это достигнутое качество жизни (ценностное, духовное, материальное), которое открывает личности новые возможности самореализации. Жизненная перспектива не тождественна психологической и личностной перспективе.

Психологическая перспектива — это способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем.

Личностная перспектива — это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Такая перспектива может быть даже у личности с бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением о будущем (что может быть связано с бедной фантазией). Личностная перспектива — это прежде

всего свойство личности, показатель ее зрелости, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.

Жизненная перспектива не всегда открывается тому, кто обладает психологической перспективой, т.е. способен предвидеть будущее, и даже не тому, кто обладает личностной перспективой, личностными возможностями, потенциалом, зрелостью. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения.

Человек, обладая личностной перспективой при отсутствии выработанной позиции, может быстро исчерпать свои личностные возможности, способности, попадая в периоды жизни, насыщенные трудностями, противоречиями или, напротив, бедные событиями, не способствующие развитию. Чаще всего жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему оптимальных (т.е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, которые обладают всевозрастающей ценностью.

С позиций концепции личности как субъекта жизни была исследована гипотеза об уровневой структуре и вариативно-типологическом характере времени жизни человека. В.И. Ковалев выделяет следующие уровни организации времени: субъективно-переживаемое, перцептуальное, личностное (или осознаваемое), субъектное и индивидуальностное время. В основе различения уровней лежат различия понятий личности, субъекта жизнедеятельности и индивидуальности.

Субъективно-переживаемое время — это организация эмоциональных переживаний и ощущений, психическая форма отражения организменного (ритмического, циклического) времени и временных характеристик внешних раздражителей. В основе субъективного времени лежат особенности типа нервной деятельности — темперамента, определяющие эмоциональную возбудимость человека, темп и ритм его психических процессов,

т.е. всю динамику протекания психической жизни человека — его эмоций и ощущений.

Перцептуальное время образуется в процессе воспитания и обучения ребенка человеческим формам поведения и деятельности. В результате у него постепенно формируется относительно адекватное восприятие временных особенностей окружающей среды — длительности и последовательности, порядка и ритма природных (физических) процессов окружающего мира.

С формированием личности ребенка, с возникновением и развитием самосознания, которые обусловлены его включением в учебную и трудовую деятельность, начинается этап осознания им течения времени своей жизни. В результате усвоения общественно-исторических знаний и опыта, в ходе собственно практического и теоретического познания окружающего мира через совместную деятельность со взрослыми подрастающий ребенок накапливает собственный жизненный опыт, научается упорядочивать свою деятельность во времени: начинать, продолжать, прерывать и заканчивать ее в положенное время. Расширяются его физические, психические и социальные возможности, формируется способность сознательно ставить более отдаленные во времени жизненные цели. В поле сознания и деятельности индивида включаются более глубокие слои времени его жизни: прошлое и будущее. Тем самым создается временной кругозор или горизонт личности, определенная ценностно-временная ее ориентация в процессе жизни.

Личностное время — это пласт времени жизни, который характеризуется стихийно или сознательно формирующимся определенным способом жизни, накоплением индивидуального опыта жизни, появлением совокупности временных перспектив, образованием временного кругозора человека. Он представляет собой следующий уровень онтогенетической «спирали» человеческого развития. Психологически в качестве личностного времени можно понимать деятельно-осознаваемую организацию личностью процессов восприятия и переживания, воспоминания и предвосхищения, планирования и прогнозирования тече-

ния времени собственной жизни. Объективно это выражается в практическом использовании и распределении своего физического (рабочего и свободного) времени.

Субъектное время — это уровень созидательного преобразования времени жизни как личного, так и группового, общественного. Взрослый человек, начав профессиональную деятельность, может по-разному продолжать свою жизнь: либо пассивно исполнять свои общественные, производственные и семейные обязанности; либо осуществлять активное проблемно-творческое отношение к организации всех сфер общественной и личной жизни. В первом случае он не является в полном смысле субъектом собственной жизнедеятельности, поскольку у него не сформирована способность самостоятельно ставить и разрешать задачи собственной жизни. Во втором же случае он осуществляет себя как субъект жизнедеятельности, самостоятельно выбирая, формируя и управляя временными параметрами не только индивидуальной, но и коллективной жизни. Разные типы организации времени жизни выражают уже не возрастную, а личностную иерархию. Продуктивное использование всего времени жизни для гармонического развития личности — это порождение особого способа существования человека — «осуществления жизни».

Внутри субъектного времени можно, в свою очередь, выделить подуровни освоения, овладения, управления временем жизни. Субъектное время вначале выступает как процесс практического освоения и овладения временными свойствами и закономерностями общественной действительности. Условия и обстоятельства жизни могут не только благоприятствовать, но нередко и противостоять устремлениям и идеалам личности. Потому их освоение предполагает не столько приспособление, сколько противостояние им и их преодоление. Такая волевая регуляция жизненного времени требует большого напряжения всех душевных (психических) и физических сил и энергии, направления на прогрессивное изменение, преодоление и преобразование этих обстоятельств. Подобный способ жизнедеятельно-

сти представляет собой долговременную организацию волевых усилий, действий и поступков, соотнесенных с конкретными обстоятельствами жизни и направленных на практическое осуществление высоких смысложизненных целей, устремлений и идеалов.

Время индивидуальности — это качественно новый, высший, уровень организации времени, при котором человек является сознательным творцом своего жизненного времени. В ходе творческого осуществления жизнедеятельности способность человека преобразовывать время жизни постепенно становится все более разносторонней, устойчивой и универсальной, она интегрирует все стороны его индивидуальной и общественной жизни. Время индивидуальности характеризуется высокой степенью психологического совершенства личности, оптимальной интеграцией ею своих эмоционально-чувственных, интеллектуальных и волевых процессов, опосредствующих осуществление собственной жизни во времени.

В зависимости от ценностно-временных особенностей индивидуальной жизнедеятельности, ее временного содержания, характера и направленности В.И. Ковалев выделил четыре типа отношений ко времени собственной жизни: обыденный, функционально-действенный, созерцательный и созерцательно-преобразующий типы.

Люди, ведущие *обыденный способ жизни*, характеризуются социальной пассивностью, ситуативной зависимостью от обстоятельств, импульсивностью и непосредственностью реагирования, узостью социальных связей, поверхностным, статичным, стереотипным, односторонним, неосознаваемым (или слабо осознаваемым) характером отражения действительности, суженностью временного кругозора.

Представители *функционально-действенного способа жизни* — энергичные натуры с жестким рационалистическим восприятием окружающего мира и трезвым рассудочным прагматическим стилем мышления. Для их мотивации характерна деловая направленность на быстрое получение полезного ре-

зультата, для достижения которого они развивают значительную функциональную активность. Они изобретательны в поисках средств, эффективных в данной ситуации и сложившихся обстоятельствах, осуществляют большое количество пробных попыток. Однако в погоне за немедленным эффектом эти люди морально неразборчивы в выборе средств, не способны предвидеть отдаленные отрицательные последствия своей бурной деятельности. Они искусственно формируют и искажают естественный ход событий. Временной кругозор узок, ограничен и свернут. По существу, такие люди живут в основном заботами и делами настоящего и ближайшего будущего, а более отдаленные временные их перспективы жизни носят утилитарный характер.

Людам *созерцательно-рефлексивного* способа жизни свойственно обостренное восприятие и тонкое осознание огромной сложности, противоречивости и изменчивости процессов жизни в природе, других людях, их общностях, в самих себе. Внешней активности они предпочитают углубленное размышление и рефлексию. Нередко у них возникают яркие транспективные представления. Для таких личностей социальная ситуация в настоящем нередко теряет свою значимость. В их транспективе на равных правах представлено личное и культурно-историческое прошлое и будущее. Свое нынешнее реализованное «Я» они воспринимают как одно из возможных и отнюдь не самое совершенное. Субъективные путешествия в прошлое и будущее, стремление посмотреть на себя с разных временных позиций — характерные для них душевные состояния. Внутренняя духовная жизнь людей созерцательного типа часто бывает весьма интенсивной, напряженной. Однако неожиданные вторжения реальной жизни застают их врасплох и не вызывают ответных активных действий, что нередко неблагоприятно сказывается на их судьбе.

Высший по уровню тип личностной организации представлен гуманистическим *созидательно-преобразующим отношением* ко времени, которое выражается в соответствующем способе жизни. Его отличительные особенности: глубокое, разносторон-

нее и реалистичное осознание сложных и противоречивых процессов жизни, развитое чувство текущего времени. Представители этого типа обладают глубоким и устойчивым чувством времени — способностью в любой момент почти неосознанно, интуитивно оценивать свои силы, временные резервы и возможности, учитывать все условия, необходимые для своевременного и плодотворного осуществления творческих замыслов. Такие люди способны предвидеть тенденции социальной действительности и последствия действий и поступков как своих, так и других людей. Они реалистически относятся к жизни — не преувеличивают и не преуменьшают происходящих в ней изменений. Эта позиция обусловлена тем, что их дела и мысли преемственно связаны с прошлыми поступками и в то же время хорошо соотнесены с реальными перспективами их жизни и деятельности, которые гармонически взаимодополняют друг друга. В этом случае речь идет об организации времени высокоразвитой индивидуальности. Ее жизнедеятельность характеризуется большей напряженностью, уплотненностью, оптимальной эффективной самоорганизацией, созидательной направленностью, гибкой субъективной обрабатываемостью, произвольным свертыванием и развертыванием временной транспективы — своеобразной инверсией субъективного времени. Такая личность вольно и невольно создает вокруг себя поле духовно-нравственной устремленности, пробуждая, развивая и поддерживая созидательные способности в окружающих людях, превращая их в творцов индивидуальной, коллективной и общественной жизнедеятельности.

Таким образом, концепция личностной организации времени позволяет рассматривать характеристики психологического времени в зависимости от ценностно-временных особенностей индивидуальной жизнедеятельности личности.

Организация времени жизни

С позиций теории К.А. Абульхановой-Славской, организация времени — это оптимальное соотнесение различных этапов, пе-

риодов жизни, установление оптимальной для личности последовательности жизненных событий, которое должно осуществляться личностью в срок, своевременно. Личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие, может улавливать и выделять временные «пики», оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений.

При анализе способности к регуляции времени необходимо учитывать все уровни регуляции нервно-психических усилий, включая целесообразное распределение памяти, внимания, мышления, воли, скорости организации деятельности в ее временной последовательности. При этом каждый уровень регуляции времени выступает средством решения задачи регуляции времени на следующем уровне. Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени — это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии. Высший уровень развития этой способности означает, что вся динамика жизни начинает зависеть от ее субъекта, темпов и характера его развития. Продуктивное использование времени, ориентация во времени, способность по-своему распределить время в условиях, когда время наступления событий неопределенно, когда отсутствует строгая детерминация времени, — это особые личностные временные способности, которые и обеспечивают своевременность, продуктивность, оптимальность ее общественной и личной жизни.

При организации разными людьми своей жизни на первом плане оказывается не различие биографий, или «судеб», людей, а зависимость хода жизни от самой личности, ее ускорение или замедление, интенсивность или экстенсивность. Можно выделить такие типы личности:

активно включенные в социальную динамику (находятся в более прямых, жестких (краткосрочных) временных связях с со-

циальными условиями, получают от социальных ситуаций своего рода дополнительное ускорение);

слабо включенные в социальные процессы (не осознают свободное время как ценность, как правило, наиболее статичны и обладают малым «ускорением», поскольку не знают, чем это время заполнить).

Социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать, «успеть». С одной стороны, оно может выступать «движущей силой» развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем). С другой стороны, оно может стать его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени). Желание и необходимость соответствовать социальному времени, не отстать, «идти в ногу со временем» обуславливают такую стратегию организации времени, когда, для того чтобы не отстать, нужно «быть немного впереди». Стратегия «опережения» реального (хронологического) времени, планирования своих действий (событий) «наперед» является стратегией активного преобразования, «резервирования» или, наоборот, «использования» своего наличного времени, превращения его в условие своего развития, реализации своих задач и т.д.

Человек должен определить, в какой последовательности осуществлять те или иные дела, решать жизненные задачи, чему посвятить больше времени. Для этого он должен знать особенности собственного психологического времени.

Отечественными психологами Е.И. Головахой и А.А. Кронником для изучения психологического времени личности предложен метод каузометрии (от лат. *causa* — причина и греч. *metreo* — измеряю). Каузометрия относится к числу биографических методов, она направлена на описание не только прошедших, но и предполагаемых будущих этапов жизненного пути.

Каузометрия проводится в форме интервью, которое состоит из шести основных процедур:

- биографическая разминка;
- формирование списка значимых событий;
- датировка событий;
- причинный анализ межсобытийных отношений;
- целевой анализ межсобытийных отношений;
- обозначение сфер принадлежности событий.
- используются также дополнительные процедуры:
- оценка эмоциональной привлекательности событий;
- их удаленность в прошлое и будущее;
- значимость «для себя» и «для других людей»;
- локализация личного временного центра.

Результаты интервью изображаются в виде каузограммы — графика событий и межсобытийных связей, который дает наглядное представление о мотивационном статусе событий, их локализации в календарном и психологическом времени, стартовой или финишной роли в жизни человека, о структуре взаимосвязей событий друг с другом.

Каузометрия позволяет сделать выводы о возможных деформациях картины жизненного пути, о масштабности, осмысленности и реализованности замыслов человека, об особенностях его стиля жизни и удовлетворенности своим прошлым, настоящим, будущим. Этот метод применим для исследования индивидуального и совместного жизненного пути, для анализа и коррекции жизненных сценариев в психотерапии, для проектирования жизненных перспектив в профориентационных, семейных консультациях. На основе каузометрии разработана компьютерная программа «Биограф».

Активная организация времени — это проблема самодисциплины. Не имеется волшебных формул, которые в один миг превратят каждого в человека, способного управлять своим временем. Существуют типы людей, самоорганизующиеся во времени, и типы, которыми нужно руководить. Над проблемой

управления своим временем нужно потрудиться. Рассмотрим некоторые приемы управления временем.

Перед тем как начать планировать время, нужно знать, сколько его у человека. Количество времени всегда статично. Обычно известно, сколько времени займет выполнение конкретных заданий, поскольку, как правило, устанавливаются крайние сроки их сдачи. Поэтому, зная все это, можно начинать составлять бюджет времени.

Для распределения времени необходимо знать приоритеты выполнения заданий. Необходимо следить за тем, чтобы тратить время согласно выбранным приоритетам. Чтобы определить приоритеты, необходимо знать: какова цель работы, каких достижений от человека ожидают и за какое время, что необходимо сделать (какие выполнить задания), чтобы достичь поставленной цели. Ответы на эти вопросы помогут определить приоритеты. Решая, за выполнение какого задания лучше всего взяться в первую очередь, необходимо напоминать самому себе о поставленной цели.

Вся работа с точки зрения организации времени делится на две категории:

- реактивные задания (являются немедленной реакцией на что-либо);
- проактивные задания (об их существовании известно заранее, и, следовательно, к ним можно подготовиться).

Необходимо иметь представление о том, сколько времени человек тратит на выполнение и тех, и других заданий. Если обнаруживается, что примерно 70% рабочего времени в день уходит на выполнение проактивных и 30% — реактивных заданий, тогда на день можно запланировать 70% работы, а 30% времени оставить свободными. Таким образом, когда происходит неизбежное и что-то срывается, то человек знает, что уже выполнил то, что запланировал,—70% проактивных заданий.

Одной из наиболее распространенных ошибок, которые допускают люди при управлении приоритетными заданиями, явля-

ется то, что они откладывают выполнение «больших» и важных заданий до последнего момента, продолжая заниматься решением «мелких» вопросов. Естественно, к концу рабочего дня они понимают, что провели весь день за относительно второстепенными делами, и переживают стресс, потому что важные задания остались невыполненными.

Никогда нельзя откладывать дела до последнего момента. Необходимо заранее спланировать и организовать время, которое человек намеревается посвятить выполнению той или иной работы, и четко придерживаться намеченного плана.

Ежедневник — это один из источников, помогающих в организации времени. Большинство людей прибегают к ежедневникам, чтобы спланировать собрания, деловые встречи, отпуска и др. Такое использование ежедневника нерационально. Ежедневником можно пользоваться для определения приоритетных заданий и их выполнения. Нужно пользоваться ежедневником, когда человек определяет для себя время выполнения задания. Это поможет лучше организовать свое «проактивное» и «реактивное» время, а также позволит без особых трудностей найти свободное время в случае непредвиденных обстоятельств.

Таким образом, индивидуальную способность к регуляции времени можно рассматривать как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени. Способность сосредоточивать максимум напряжения, усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливая целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени.

ВЫВОДЫ

✓ Психологическое время как отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути включает: оценки одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных со-

бытий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее, переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени, осознание возраста, представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи, общества, человечества в целом.

✓ Отношение ко времени собственной жизни зависит от ценностно-временных особенностей индивидуальной жизнедеятельности, ее временного содержания, характера и направленности личности.

✓ При анализе способности к регуляции времени необходимо учитывать все уровни регуляции нервно-психических усилий, включая целесообразное распределение памяти, внимания, мышления, воли, организации деятельности в ее временной последовательности.

Вопросы для обсуждения

1. Что понимается под психологическим временем?
2. Какие существуют основные подходы к изучению психологического времени?
3. Каковы принципы изучения психологического времени в концепции личности как субъекта жизни К.А. Абульхановой-Славской?
4. В чем различия между психологической, личностной, жизненной перспективой личности?
5. Какие уровни организации времени жизни предложены в концепции В.И. Ковалева?
6. Какие типы отношения ко времени собственной жизни выделены в концепции В.И. Ковалева?
7. Что понимается под организацией времени жизни?
8. В чем заключается метод каузометрии?
9. Как можно управлять временем жизни?
10. Какие существуют инструменты планирования времени?

10. САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ, ЕЕ МЕХАНИЗМЫ И СПОСОБЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

Осознанное управление своим поведением обеспечивает человеку даже в самых трудных условиях возможность саморазвития. В данной главе мы рассмотрим процесс сознательного управления человеком своим поведением — процесс саморегуляции.

Общая характеристика саморегуляции

В самом широком смысле, *саморегуляция* (от лат. *regularis* — приводить в порядок, налаживать) — это целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Понятие «саморегуляция» широко применяется в различных сферах науки для описания живых и неживых систем, основанных на принципе обратной связи.

Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта. Психическая саморегуляция осуществляется в единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Именно целенаправленная произвольная активность, реализующая все множество действенных отношений с реальным миром вещей, людей, средовых условий, социальных явлений и др., является основным модусом субъективного бытия человека. От степени совершенства процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью,

динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности. Процесс становления психической регуляции является длительным. Овладение человеком своим поведением — это поворот в процессе эволюции человека.

Личностная регуляция жизнедеятельности возникает в процессе антропогенеза, когда сама жизнедеятельность становится предметом отношения со стороны ее носителей. Возникает новая система отношений субъекта — отношений к собственным непосредственным отношениям с миром. В сознании человека отражается не только объективная действительность, но и сами отношения, связывающие его с ней. Эти отношения могут быть различной степени осознанности, а их репрезентация в сознании образует особый план субъективной реальности. Личность представляет определенную регуляторную систему, которая обеспечивает выделение субъектом себя из окружающего мира, структурирование и презентацию своих отношений с миром и подчинение своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений, в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам. В этом заключается суть саморегуляции человека.

При всем разнообразии проявлений саморегуляция представляет собой замкнутый контур регулирования, имеет следующую структуру:

- цель произвольной активности субъекта;
- модель значимых условий деятельности;
- программу собственно исполнительских действий;
- систему критериев успешности деятельности;
- информацию о реально достигнутых результатах;
- оценку соответствия реальных результатов критериям успеха;
- решение о необходимости и характере коррекции деятельности.

Важно учитывать, что общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкрет-

ных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания. Принятая субъектом цель не определяет однозначно условий, необходимых при построении программы исполнительских действий. При сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения одного и того же результата. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления саморегуляция может реализоваться разными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и др.).

В науке проблема саморегуляции изначально разрабатывалась в рамках *теории воли*. Способность к регуляции психических процессов и состояний отмечалась еще в работах Аристотеля. Направленность воли не только на внешнее действие, но и на внимание подчеркивалась в работах А. Бэна, Т. Рибо, У. Джеймса. Однако в этих работах регуляция осуществляемого действия и различных психических процессов не ставится как особая проблема. Идея регуляции поведения как особого самостоятельного процесса была ясно сформулирована в работах Ч. Шеррингтона, развившего положение К. Бернара о саморегуляции. Ч. Шеррингтон считал, что саморегуляция, связанная с сознанием человека, не нуждается в наличии особого психического образования, именуемого волей, и осуществляется через работу определенных нервных центров, связанных с сознательным отражением.

В целом регуляционный подход к проблеме воли оказался тесно связанным с мотивационным подходом в конкретном представлении о воле как преодолении препятствий и способствовал рассмотрению нежелательных состояний как внутренних преград деятельности, связанной с эмоциональным напряжением.

Немецкий психолог Ю. Куль один из первых сделал предположение о том, что особую роль при регуляции приобретают процессы и механизмы, которые поддерживают ту или иную мо-

тивационную тенденцию человека, формируют его намерение действовать, доводят до достижения цели. Среди таких механизмов Ю. Куль выделяет следующие: мотивационный, перцептивный, эмоциональный, поведенческий контроль, контроль внимания, активизации усилий, кодирования и оперативной памяти. Автор отмечает, что эти механизмы реализуются чаще всего на неосознаваемом уровне, однако могут принимать и форму осознанных стратегий.

Согласно Ю. Кулю, намерение состоит из ряда элементов, объединенных в единую сеть. Ключевыми элементами этой сети являются когнитивные репрезентации настоящего, будущего, а также текущего состояния. Если все элементы активированы в одинаковой степени, намерение является полноценным и действие реализуется наиболее эффективно. Если какой-либо из этих элементов отсутствует или недостаточно представлен, то человек уделяет этому элементу повышенное внимание (осознанно, или неосознанно) и дополнительно перерабатывает информацию, связанную с недостающим элементом. Это является наиболее вероятной причиной возникновения неполноценного намерения, которое персеверирует (т.е. возобновляет само себя, «заикливается»), но не воплощается в действие.

Ю. Куль предполагает, что существуют люди, подверженные формированию полноценных намерений — субъекты, ориентированные на действие, и неполноценных намерений — субъекты, ориентированные на состояние. Для последних характерен такой тип регуляции, как «самоконтроль», который феноменологически проявляется в произвольном внимании, направленном на целевой объект и в усилиях человека повысить уровень собственной активности. В данном случае директивный суперконтроль приводит парадоксальным образом к потере контроля. Для субъектов, ориентированных на действие, характерен другой тип регуляции — «саморегуляция», который проявляется в произвольном внимании к целевому объекту и отсутствии усилий со стороны человека. «Саморегуляция» в ресурсном от-

ношении является более экономным типом регуляции, чем «самоконтроль».

В отечественной психологии основные принципы регулирования в живых системах были сформулированы в работах П.К. Анохина и Н.А. Бернштейна. В общей форме вопросы саморегуляции затрагивались С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым. В настоящее время исследования по проблеме саморегуляции ведутся по трем основным направлениям:

- саморегуляция деятельности;
- саморегуляция поведения;
- саморегуляция психических процессов и состояний.

При этом одно из центральных мест занимает проблема саморегуляции психической активности субъекта деятельности, разработка которой ведется в рамках субъектного подхода к исследованию психики (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.). По мнению представителей данного подхода, саморегуляция — это своего рода вертикаль, субъектное свойство, координатор разномодальных личностных качеств, который обеспечивает преодоление противоречий функционирования личности в деятельности. Регуляция является функциональным средством субъекта, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности, выступающие как психические ресурсы, для реализации собственной активности, для достижения субъективно принятых целей.

Ядром концепции О.А. Конопкиной является представление о *целостной системе осознанной саморегуляции активности*, позволяющей реализоваться субъектной целостности, а также понимание того, что при содержательном анализе субъектных характеристик внимание уделяется той или иной целенаправленной активности, которая имеет определенный личностный смысл и относительно которого человек выступает как ее инициатор и творец.

Осознанная саморегуляция, по О.А. Конопкину, — это системно-организованный процесс внутренней психической

активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых им целей. Говоря об индивидуальных особенностях саморегуляции, автор выделяет личностные структуры, которые оказывают существенное влияние на то, какие цели ставит перед собой человек, а также модулирует специфическим образом индивидуальный профиль саморегуляции, т.е. особенности достижения этих целей. Здесь рассматриваются такие качества субъекта, как самостоятельность, внутренняя детерминанта, регуляция деятельности, способность быть творцом своей жизни, а также *общая способность саморегуляции*. Данная способность проявляется как во внешней деятельности (успешное овладение новыми видами и формами деятельности и др.), так и во внутреннем плане (осознанность, понимание оснований осуществляемой деятельности). Недостаточное развитие этой способности в определенной мере может компенсироваться формированием необходимых отдельных регуляторных процессов пассивно-репродуктивным способом.

В структуре общей способности саморегуляции выделяют:

- наличие полной функциональной структуры процесса саморегуляции;
- внутренний план взаимодействия с отражаемой действительностью;
- эмоциональное отношение к отражаемому;
- речевое развитие человека и т.д.

Развитие общей способности саморегуляции предполагает осознание человеком своих сильных и слабых сторон и максимальную компенсацию недостаточности одних средств саморегуляции другими — индивидуальный своеобразный рефлексивный подход к самому себе.

Системная организация процесса саморегуляции (системное участие в ней всех психических средств субъекта) представляет больше возможности для проявления сугубо индивидуаль-

ных особенностей саморегуляции на основе тех психических средств, которыми располагает человек.

В рамках структурно-функционального подхода к изучению процессов саморегуляции выделены индивидуально-типологические различия в реализации регуляторных функций. В исследованиях Г.С. Прыгина выделены типы саморегуляции деятельности: автономный, смешанный и зависимый. В основе этого выделения — особенности функционирования системы осознанной саморегуляции деятельности и определенный уровень развития личностных качеств, объединенных в понятие «*эффективная самостоятельность*».

Автономные субъекты на всех этапах выполнения деятельности обнаруживают такие качества, как: целеустремленность, собранность, развитый самоконтроль, способность адекватно цели оценивать внешние условия выполнения деятельности, проводить активный поиск информации, необходимой для успешного осуществления деятельности, уверенность в своих личных качествах, знаниях и навыках, а также умение в случае необходимости мобилизовать их на достижение поставленной цели — т.е. комплекс эффективной самостоятельности в выполнении деятельности.

У субъектов с *зависимым типом саморегуляции* комплекс «эффективной самостоятельности» развит слабо. Человек не может сам определить правильность выбранного им способа действий или оценить значимость того или иного фактора, влияющего на успешность деятельности, не умеет сам критически проанализировать полученные результаты и т.д. В результате ему приходится часто обращаться за помощью к более компетентным лицам.

Субъекты со *смешанным типом саморегуляции* сочетают в себе в некоторой степени качества, присущие указанным типам: целеустремленность, собранность, развитый самоконтроль сочетаются с недостаточной способностью к моделированию условий выполнения деятельности, что может приводить к расхождению цели и результата деятельности. В условиях по-

вышенной сложности выполняемой деятельности успешность ее саморегуляции приближается к показателям «зависимых», в ситуации невысокой степени сложности деятельности к показателям «автономных».

Интересен взгляд В.И. Моросановой на процесс саморегуляции. По ее мнению, реализация любого вида деятельности обеспечивается определенным контуром регуляции, характеризующимся специфическими для данного субъекта индивидуальными регуляторными особенностями. В этом смысле они являются регуляторными компонентами конкретной деятельности. Но здесь следует иметь в виду, что любой традиционно выделенный в психологии вид деятельности является «единым», целостным по своей структуре весьма условно. В реальности он представляет собой многообразный набор деятельностных ситуаций, в которых человеку приходится выдвигать и добиваться самых разных целей, осуществлять регуляцию весьма разнообразными формами активности. Например, учебная деятельность, основной «системообразующей» целью которой является усвоение знаний, включает саморегуляцию своей деятельности на уроках и дома, общение со сверстниками и учителями и так далее. Поэтому применительно к любому виду деятельности трудно говорить о возможности существования у человека единого стиля индивидуальной деятельности.

В.И. Моросанова рассматривает саморегуляцию как основную характеристику субъекта и анализирует стилевые особенности саморегуляции деятельности, акцентируя внимание на личностных аспектах саморегуляции. Автор вводит понятие — *индивидуальный стиль саморегуляции* в произвольной активности человека. Индивидуально-типические особенности саморегуляции определяются личностными особенностями субъекта, моделируются под влиянием требований конкретной деятельности, и на основании этого формируется такая структура регуляции, которая способствует достижению приемлемой для субъекта успешности.

В.И. Моросанова выделяет два типа саморегуляции:

- гармоничный тип, при котором все основные процессы и звенья регуляции развиты примерно на одном уровне;
- акцентуированный тип, при котором наблюдается различная степень развитости отдельных регуляторных звеньев.

Основаниями для данной классификации являются формальные (структурные характеристики стилей) и содержательные (эффективность саморегуляции и регуляторно-личностные свойства) подклассификаторы.

А.К. Осницкий рассматривает проблему самостоятельности как субъективной активности и выделяет два вида саморегуляции: деятельностную и личностную. Первый вид фиксирует преобладание в регуляции задач предметных преобразований, а второй — задач преобразования отношений к предметам и людям.

Деятельностная саморегуляция проявляется в организации усилий для повышения эффективности действий, успешного достижения цели, оптимизации отдельных компонентов регуляции в системе повышения ее эффективности в целом.

Личностная саморегуляция проявляется в определении своего индивидуального места в культурно-исторической традиции и тех коррекциях, которые предпринимаются при определении собственных позиций. Как в деятельностной саморегуляции, так и в личностной многое зависит от сформированности активности, смелости и осознанности, закрепленных в регуляции усилий, в действиях.

В качестве *источника* саморегуляции личности рассматривается противоречие между опережающим и текущим отражением (тем, что запланировано, и тем, что не реализовано). По мнению К.В. Милюхина, решающая роль опережающего отражения в саморегуляции личности может быть объяснена как один из факторов порождения рассогласования между идеальной моделью потребного будущего, которую создает мозг человека, и реальностью. Рассогласование выступает как внутренний импульс, как побудительная сила. Поведенческая и иная

активность срабатывает в ходе разрешения (снятия) противоречия.

В качестве механизмов саморегуляции рассматриваются:

- рефлексия;
- смысловое связывание;
- моделирование потребного будущего и создание противоречия между желаемым и действительностью.

Рефлексия (как обращенность субъекта на себя и на свою деятельность) является универсальным механизмом процесса саморегуляции. Она останавливает (фиксирует) процесс деятельности, объективирует его, что и делает возможным осознанное воздействие на этот процесс. В процессе саморегуляции рефлексия выполняет две важные функции: конструктивную и контрольную. По мнению А.И. Подольского, рефлексия регулирует поиск решения задачи, стимулирует выдвижение и синтез гипотез, обеспечивает правильность их оценки.

Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова, Е.С. Мазур выделяют кроме рефлексии еще один механизм саморегуляции — *смысловое связывание*. Они указывают, что возможность сознательной регуляции задается иерархической структурой смысловых образований личности, представляющих собой единство аффективных и когнитивных компонентов. Процесс саморегуляции предполагает перестройку смысловых образований, условием которой является их осознанность. Именно осознанные смысловые образования лежат в основе саморегуляции поведения, с их помощью осуществляется произвольное изменение смысловой направленности, контроль за непосредственными побуждениями, оценка и коррекция действий и поступков. Процесс саморегуляции, предполагающий формирование новой смысловой системы, обеспечивается целым рядом механизмов, задающих общие принципы соотношения между мотивами и смыслами, мотивами и целями внутри структуры мотивационной сферы.

Смысловое связывание является одновременно механизмом саморегуляции как составляющей переживания и механизмом саморегуляции как волевого поведения. Однако в случае во-

левого поведения смысловое связывание заключается скорее в усилении уже существующих смыслов, путей их связывания с другими мотивами и ценностями, в то время как в процессе переживания происходит формирование новой смысловой системы. Установление внутренней связи с ценностной сферой личности и превращение тем самым нейтрального содержания в эмоционально заряженный смысл представляет особую внутреннюю работу, которую можно обозначить как действие смыслового связывания. В динамическом аспекте результатом этой работы является возникновение новых побуждений, которые получают «энергетический заряд» посредством связывания нового содержания с мотивационно-смысловой сферой личности.

Таким образом, смысловая сфера личности как особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними обеспечивает смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах.

Важная функция смысловых образований заключается в следующем: любая деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Последняя не может быть произведена «изнутри» самой текущей деятельности, исходя из наличных актуальных мотивов и потребностей. Нравственные оценки и регуляция необходимо подразумевают иную, внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий. Этой опорой и становятся для человека смысловые образования, особенно в форме их осознания — личностных ценностей, поскольку они задают не сами по себе конкретные мотивы и цели, а плоскость отношений между ними, самые общие принципы их соотношения. Смысловой уровень регуляции не предписывает готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы разными внешними действиями.

Саморегуляция малоэффективна в случае отсутствия личностного смысла и соответствующей мотивации субъекта. То есть процесс регуляции состояний при осознанном регулировании несет для субъекта отпечаток личностной значимости. Это позволяет утверждать, что *смысловая регуляция* жизнедеятельности является основанием процесса саморегуляции личности.

Высший уровень ценностно-смысловой регуляции представлен системой личностных ценностей, являющихся внеситуативными, устойчивыми структурами. Они определяют функционирование регуляторных образований и рассматриваются в качестве осознанных смысловых образований. Этот уровень получил название — *содержательный уровень ценностно-смысловой регуляции*.

Следующий уровень регуляции — *динамический*, определяется непосредственно регуляторными компонентными (планированием, моделированием, программированием и т.д.), рефлексией, активностью личности, эмоциональными переживаниями.

Таким образом, саморегуляция представляет собой процесс сознательного произвольного управления человека своим поведением, деятельностью, благодаря которому происходит разрешение конфликтов, овладение своим поведением и т.д. Процесс саморегуляции опосредован работой механизмов сознания и прежде всего рефлексии и трансформации смысловых образований личности. Эффективная саморегуляция предполагает адекватное осознание и трансформацию смысловых структур личности, определяющие поведение и деятельность.

Способы и приемы саморегуляции

Проблема овладения человеком своим поведением, навыками саморегуляции является одной из ключевых для изучения развития и становления личности, для решения педагогических и психологических задач.

Важно понять, в какой мере человек стремится стать субъектом деятельности:

- насколько самостоятельно формирует цель, задачи деятельности;
- как побуждает себя к решению задач;
- как определяет пути достижения конечных результатов.

Кроме того, человек является субъектом отношения: определяет свое отношение к задаче; выстраивает отношения таким образом, чтобы решение задачи стало необходимым для него.

Анализ умений саморегуляции в деятельности позволяет человеку не только помочь в формировании недостающих умений, но и по-новому представить логику формирования таких личностных качеств, как внимательность, наблюдательность, волевое поведение, инициативность, ответственность и т.д. Именно уровень развития этих качеств показывает, насколько у человека развиты навыки саморегулирования деятельности.

Работа по развитию навыков саморегуляции возможна посредством *самовоспитания*. Это сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, самовоспитание предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов.

Самовоспитание может быть активно представлено в жизни человека, начиная с подросткового возраста, так как оно связано с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Самовоспитание базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, критическом анализе им своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль. В приемы самовоспитания входят самоприказ, самоодобрение, самовнушение.

Л.П. Гримак в качестве начального этапа самовоспитания и его основного метода предлагает рассматривать самопрограммирование. *Самопрограммирование* отражает, насколько прочно конструируемая человек программа самоизменения поддерживается личностными и социальными потребностями, в какой мере учитывает влияние внешней среды. Самопрограммирование имеет целью всестороннюю «регулировку» личности: повышение уровня образованности, достижение нравственного идеала, занятие активной социальной позиции. Описывая возможности самопрограммирования, Л.П. Гримак указывает, что «созидающее самосознание» с элементами развитого самопознания, самонаблюдения, самоконтроля и самовоспитания — важнейший элемент всестороннего развития личности.

Обобщив работы многих исследователей, занимающихся проблемой саморегуляции, Л.П. Гримак сформулировал «принципы мудрого отношения к жизни», которые могут быть вполне реализуемыми в повседневной жизни. Перечислим некоторые из них.

1. Уметь отличать главное от второстепенного. Этот принцип ориентирует на нахождение какой-то основной, доминирующей линии жизни, предостерегает от погони за многими сиюминутными, случайными целями.

2. Знать меру воздействия на события. Данный принцип призывает к реалистичности в оценке как собственных возможностей, так и ситуации, в которой человек находится.

3. Уметь подходить к проблеме с разных сторон. Речь идет о многоплановости видения возникающих проблем, способности взглянуть на них с разных сторон и позиций, о необходимости гибкого подхода к оценке людей и событий.

4. Готовить себя к любым неожиданным событиям. Настроив себя на возможные, даже и на непредвиденные повороты событий, тем самым человек проявляет известную гибкость, реалистичность в подходе к действительности, избавляется от ненужных иллюзий, а порой готовится таким образом к малоприятным новостям.

5. Воспринимать действительность такой, какова она в реальности, а не в воображении. В сущности этот принцип дополняет предыдущий и в значительной степени с ним пересекается. Речь идет опять-таки о реализме в оценке происходящего вокруг, позволяющем разумно воспринимать и решать возникающие проблемы, не уклоняясь от них и не забываясь в скорлупу иллюзий. Такой подход, между прочим, способствует нахождению каких-то светлых моментов даже в, казалось бы, безнадежных ситуациях.

6. Стараться понять других. Адекватное понимание других, в частности мотивов их поведения, проникновение в их внутренний мир позволяет избрать более гибкую линию поведения, избежать ненужных столкновений и обеспечить себе некоторый уровень психологического комфорта.

7. Уметь извлекать положительный опыт из всего происходящего. Как говорится, на ошибках учатся. Любой приобретаемый опыт, при условии серьезного его осмысления и соответствующих выводов, способен значительно расширить возможности человека в оценке людей и ситуаций, способствуя тем самым и лучшей жизненной адаптации.

Американские психологи Р. Левинсон и М. Граф считают, что в основе процессов саморегуляции лежит умение человека поддерживать хорошее настроение. Они предложили перечень *«детерминантов хорошего настроения»*:

- пребывание в обществе счастливых людей;
- умение заинтересовать собеседников своими рассказами;
- пребывание в кругу друзей;
- наблюдение за людьми;
- откровенная и открытая беседа;
- пребывание в обществе любимого человека;
- высказывание комплиментов или похвал в чей-то адрес;
- прослушивание музыки;
- осознание возможности оказать помощь другим;
- умение развлечь и развеселить окружающих;

- размышление о чем-либо хорошем, что может произойти в будущем;
- размышления о людях, к которым относишься с симпатией;
- наблюдение за красивым пейзажем;
- возможность дышать свежим воздухом;
- пребывание в состоянии умиротворения и спокойствия;
- возможность принимать солнечные ванны;
- ощущение чистой одежды;
- наличие свободного времени;
- хороший сон по ночам;
- убежденность в благополучии семьи или друзей;
- наблюдение за животными;
- умение настоять на своем, сделать по-своему;
- чтение рассказов, романов, стихов и пьес;
- планирование и организация какого-либо действия;
- четкое выражение своих мыслей;
- планирование путешествий и отпуска;
- приобретение новых знаний и навыков;
- получение комплимента или похвалы в свой адрес;
- качественное выполнение работы;
- вкусная еда;
- пребывание в окружении домашних животных;
- занятия спортом и т.д.

Таким образом, саморегуляция играет важную роль как в деятельности человека, так и в обычной жизни. От степени развития процессов саморегуляции зависит успешность, надежность, продуктивность и конечный исход любой активности. Очень важно, чтобы человек был направлен на развитие умений и навыков саморегуляции.

ВЫВОДЫ

✓ Саморегуляция — это системно-организованный психический процесс по построению, поддержанию и управлению

всеми видами и формами внешней, внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей.

✓ Саморегуляция имеет кольцевой характер, в ее состав обязательно включены такие компоненты, как цель деятельности, сбор и анализ информации об условиях, в которых предстоит выполнять деятельность, принятие решения о характере необходимых действий по достижению цели, выбор программы действий и ее реализация.

✓ На уровне сознания регуляторный процесс характеризуется перестройкой семантических пространств, актуализацией личностных смыслов и ценностей человека. На уровне поведения регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде на фоне различных влияний, в определенной ситуации жизнедеятельности, связанной с местом субъекта в малой группе, его социальными ролями, статусами.

Вопросы для обсуждения

1. Что понимается под саморегуляцией?
2. Как соотносятся понятия «саморегуляция», «психическая регуляция», «личностная регуляция»?
3. Какова структура процесса саморегуляции?
4. Каковы основные положения концепции осознанной саморегуляции активности О.А. Конопкина?
5. Какие типы саморегуляции деятельности выделены в исследованиях Г.С. Прыгина?
6. Какие типы индивидуального стиля саморегуляции выделены В.И. Моросановой?
7. Какие виды саморегуляции выделены А.К. Осницким?
8. Что выступает в качестве механизмов саморегуляции?
9. Почему проблема овладения человеком своим поведением, навыками саморегуляции является одной из ключевых для изучения развития и становления личности?
10. Что такое самовоспитание и самопрограммирование?

11. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В этой главе мы рассмотрим возможность существования разных индивидуальных стилей деятельности. Покажем, как выбор разных способов осуществления деятельности позволяет людям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами, компенсируя при этом индивидуальные особенности, препятствующие достижению успеха и создавая условия для саморазвития.

Условия формирования индивидуального стиля деятельности

Индивидуальный стиль деятельности (в труде, учении, спорте) (англ. *individual style of performance*) — характерная для данного человека система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение. Формирование индивидуального стиля деятельности объясняется тем, что комплекс индивидуальных особенностей человека может лишь частично удовлетворять требованиям какого-либо вида деятельности. Поэтому человек, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для данной работы качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности — неповторимый вариант типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях.

В отечественной психологии преобладают исследования индивидуального стиля в зависимости от основных свойств нервной системы человека (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, К.М. Гуревич).

С точки зрения видного отечественного психолога Е.А. Климова, под индивидуальным стилем следует понимать всю систему отличительных признаков деятельности человека, обуслов-

ленных особенностями его личности. Но наиболее пристально ученый рассматривает индивидуальный стиль деятельности в узком смысле слова как обусловленную типологическими особенностями устойчивую систему способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению определенной деятельности.

Иначе говоря, *индивидуальный стиль* — индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

Е.А. Климовым предложена общая структура индивидуального стиля, в которой выделяется «ядро» и «пристройка» к нему. *Ядро* индивидуального стиля составляют такие особенности, способы деятельности, которые непроизвольно или без заметных субъективных усилий (как бы стихийно) провоцируются в данной объективной обстановке на основе имеющегося у человека комплекса типологических свойств нервной системы. Эти особенности обуславливают первый приспособительный эффект и, таким образом, существенно определяют направление дальнейшего уравнивания со средой. Но они не обеспечивают всего необходимого приспособительного эффекта, и в меру необходимости возникает другая группа особенностей деятельности, которые вырабатываются в течение некоторых более или менее продолжительных поисков (сознательных или стихийных). Эта группа составляет своеобразную *пристройку* к ядру индивидуального стиля. Например, на основе инертности (которая является ядром индивидуального стиля) сама собой возникает склонность не отрываться от начатой работы. Такая особенность деятельности может быть осмыслена как своеобразный способ эффективного уравнивания со средой, как доведение действий до конца. На основе инертности легко осуществляются медленные и плавные движения, возникает предпочте-

ние стереотипных способов действия, пунктуальное соблюдение однажды принятого порядка. Аналогичным образом и на основе подвижности стихийно складываются противоположные черты деятельности.

Среди особенностей, составляющих ядро индивидуального стиля, выделяются две категории:

- особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке («А»);
- особенности, противодействующие успеху («Б»).

Особенности, противодействующие успешному осуществлению деятельности, рано или поздно, стихийно или сознательно «обрастают» компенсаторными механизмами. Так, обусловленная инертностью недостаточная расторопность возмещается предусмотрительностью, более высоким уровнем ориентировочной деятельности. Обусловленная подвижностью снижения сопротивляемость действию монотонной ситуации компенсируется тем, что человек искусственно разнообразит свою деятельность и т.д.

Благодаря наличию у человека типологически обусловленных особенностей деятельности, благоприятствующих ее успешному выполнению, возникают и другие элементы пристройки к ядру стиля. К ним относятся поиски и максимальное использование всех возможностей, которые открываются в связи с этой категорией особенностей деятельности. Так, например, инертные спортсмены-акробаты предпочитают упражнения, включающие статические позы, медленные и плавные движения, и добиваются здесь наибольшего эффекта. Рабочие-станочники инертного типа доводят до совершенства стереотипную упорядоченность рабочего места и систематичность в работе. Подвижные максимально используют свои скоростные ресурсы и способность часто переключаться с одной ситуации на другую и именно на этом пути «находят себя». Таким образом, среди особенностей, составляющих пристройку к ядру индивидуального стиля, также можно выделить две категории:

- особенности, имеющие компенсаторное значение («В»);
- особенности, связанные с максимальным использованием положительных приспособительных возможностей («Г»).

Таким образом, индивидуальный стиль тем в большей степени сформирован и выражен, чем больше наблюдается особенностей, относящихся к категориям «А», «В», «Г», и чем меньше остается некомпенсированных особенностей категории «Б».

Е.А. Климов отмечает, если бы индивидуальный стиль деятельности в труде, учении, спорте однозначно определялся комплексом природных особенностей человека, то задача описания его детальной структуры, классификации и даже предсказания его особенностей была бы относительно простой и актуальной. Однако такого индивидуального стиля просто не существует. Если же под индивидуальным стилем понимать интегральный эффект взаимодействия человека с предметной и социальной средой, то более насущной представляется несколько иная задача. Необходимо в каждом конкретном случае уметь быстро распознать, где есть или где должен быть сформирован индивидуальный стиль. Для этого важно:

- определить конкретную систему «субъект — объект» и определить то желательное состояние, к которому она должна прийти (иначе говоря, указать цель управления);
- выделить как можно больше существенных условий, от которых зависит достижение желаемого результата (т.е. указать определенную группу входных воздействий как управляющих, так и возмущающих);
- выделить такие управляющие воздействия, в отношении которых какое-либо типологическое свойство или сочетание свойств является по своему биологическому смыслу противодействующим фактором;
- выделить такие особенности деятельности, в отношении которых определенные типологические особенности являются благоприятным или хотя бы нейтральным (явно не противодействующим) фактором.

После того как все это проделано, остается искать пути управления формированием индивидуального стиля за счет конструирования необходимых элементов пристройки к его ядру.

Изучению индивидуального стиля деятельности большое внимание уделяется в пермской научной психологической школе В.С. Мерлина, который показал, что индивидуальный стиль деятельности играет системообразующую функцию в развитии интегральной индивидуальности человека. Развивая эту идею, М.Р. Щукин сформулировал представление об индивидуальном стиле как о целостном образовании, характеризующемся индивидуальными особенностями в следующих сторонах деятельности:

- в системе внутренних условий;
- в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности;
- процессуальной и результативной сторонах.

При этом взаимодействие внутренних условий рассматривается как определяющая сторона стиля, характеризующая саморегуляцию деятельности и обеспечивающая индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной сторонах деятельности и отражении субъектом внешних условий и требований деятельности.

В качестве важнейших внутренних условий как реализации благоприятных индивидуальных возможностей субъекта, так и преодоления негативных тенденций в его деятельности выступают:

- особенности отношения человека к деятельности;
- особенности самосознания, самооценки;
- особенности интеллектуальной деятельности;
- компоненты опыта;
- эмоциональный фактор.

На формирование индивидуального стиля деятельности оказывает влияние также возрастной фактор. Исследования показали, что по мере перехода на последующие возрастные ступени

уменьшается влияние на деятельность и поведение нейродинамических свойств и возрастает влияние свойств личности.

В работах пермской научной школы изучен вопрос о механизмах приспособления индивидуальных возможностей субъекта к требованиям деятельности. Выделяются механизмы:

- компенсации (позволяют замещать недостаточно выраженные качества и особенности деятельности более выраженными);
- адаптации (позволяют наиболее полно использовать благоприятные индивидуальные возможности человека);
- коррекции (позволяют ограничивать негативные проявления деятельности и подтягивать те или иные ее характеристики до требуемого уровня).

Взаимодействие внутренних условий в характеристике индивидуального стиля должно рассматриваться в единстве с объективными условиями и требованиями деятельности. Последние могут способствовать реализации одних качеств субъекта и ограничению проявлений других его качеств. Вместе с тем одни и те же внешние условия и требования деятельности приобретают для разных лиц разные характеристики, так как система внутренних условий обеспечивает избирательное отражение этих условий и требований.

Многочисленные исследования процессуальной стороны индивидуального стиля деятельности показывают, что эта сторона стиля включает широкий спектр особенностей деятельности. Существуют индивидуальные различия в особенностях:

- исполнительных возможностей;
- контрольных действий;
- соотношения ориентировочного и исполнительного компонентов деятельности;
- выбора ситуаций и заданий;
- подготовки к работе;
- вхождения в работу;
- организации рабочего места;
- отвлечений от работы;

- негативных проявлений индивидуальных различий в деятельности.

В качестве существенной особенности индивидуального стиля выступает соотношение ориентировочных (в том числе контрольных) и исполнительных действий. Показано, что у одних людей ориентировочная деятельность более развернута и более обособлена от исполнительных действий (у лиц с инертной и слабой нервной системой), а у других эта деятельность менее развернута и в большей степени осуществляется в связи с исполнительными действиями (у лиц с подвижной и сильной нервной системой).

Связь результативной и процессуальной сторон деятельности в индивидуальном стиле не является однозначной. В одних случаях ряд особенностей в процессуальной стороне (высокая скорость выполнения действий, тщательный самоконтроль и т.д.) может проявиться в высоких достижениях в производительной или качественной сторонах деятельности. В других случаях некоторые особенности деятельности (торопливость, частые отвлечения и т.д.) могут привести к тому, что некоторые благоприятные возможности (в частности, скоростные) окажутся нереализованными в результатах деятельности.

Формирование индивидуального стиля деятельности предполагает учет, с одной стороны, его внутренних условий и их взаимодействия, а с другой — внешних условий и требований деятельности.

Первые исследования по формированию индивидуального стиля осуществлялись в рамках учета его зависимости от свойств нервной системы. В этих исследованиях обеспечивалась возможность выбора заданий и приемов выполнения действий, осуществлялась индивидуализация указаний, проводилась работа по ограничению негативных особенностей деятельности.

В отношении внутренних предпосылок формирования индивидуального стиля показана роль следующих условий:

- обеспечение активной мотивации;
- учет самооценок;

- активизация мышления;
- активизация самоанализа;
- учет эмоциональных реакций;
- психологическое просвещение.

Назначение психологического просвещения заключается в обеспечении осознания достоинств и недостатков в деятельности, создании установок на активное овладение рациональными приемами работы. Оно связано с ознакомлением человека с закономерностями овладения навыками и умениями, ходом становления и значением привычек, причинами индивидуальных различий в деятельности и т.д.

Перечисленные условия формирования индивидуального стиля активизируют саморегуляцию человека, что ставит его в активную позицию в отношении использования своих возможностей.

Один из аспектов формирования и совершенствования индивидуального стиля заключается в коррекции негативных особенностей деятельности. Это связано с необходимостью создания внутренних предпосылок для принятия и реализации субъектом предъявляемых ему рекомендаций. При этом в качестве существенного условия коррекции деятельности выступает формирование автоматизмов, противодействующих негативным тенденциям.

В целом исследования индивидуального стиля деятельности позволили сформировать следующие основные положения:

- существуют стойкие личные качества, существенные для успеха деятельности, обусловленные типологическими свойствами нервной системы;
- существуют разные по способам, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления деятельности;
- имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей;
- формирование личности можно вести только с учетом внутренних условий наряду с внешними.

Таким образом, индивидуальный стиль деятельности — это достаточно устойчиво используемый способ достижения человеком типичных задач, обусловленный типологическими свойствами нервной системы, отличающийся от других возможных способов процессом, но не результативностью. Формирование индивидуального стиля зависит от личностных и социально-психологических условий жизнедеятельности.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности

В отечественной психологии изучены индивидуальные стили в разных видах деятельности: игровой, учебной, трудовой, спортивной, художественно-творческой и т.д. Особый интерес в контексте нашего пособия представляют исследования индивидуального стиля педагогической деятельности.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль ее субъекта — преподавателя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов:

- индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — преподавателя, включающих индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности;
- особенностей самой деятельности;
- особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.).

В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъективно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти особенности соотносятся:

- с характером взаимодействия;
- с характером организации деятельности;
- с предметно-профессиональной компетентностью учителя;
- с характером общения.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется в следующих характеристиках:

- темперамент (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональный отклик);
- характер реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выбор методов обучения;
- подбор средств воспитания,
- стиль педагогического общения;
- реагирование на действия, на поступки обучающихся;
- манера поведения;
- предпочтение тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применение средств психолого-педагогического воздействия на обучающихся.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Наиболее полное представление о стилях педагогической деятельности дают работы отечественных психологов А.К. Марковой, Л.М. Митиной. Они утверждают, что в основе различия стиля в труде преподавателя лежат следующие основания:

- содержательные характеристики стиля (ориентация учителя на процесс или результат своего труда, оценка этапов своего труда);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);
- результативность (уровень знаний, навыков, интерес к учебе у школьников).

На основе этих характеристик А.К. Марковой и А.И. Никоновой были выделены следующие *индивидуальные стили педагогической деятельности*.

Эмоционально-импровизационный стиль. Преподавателей с таким стилем отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Материал, представленный на уроках, логичен, интересен, однако в процессе объяснения у преподавателей часто отсутствует обратная связь с учениками. Опросом охватываются преимущественно сильные ученики. Уроки проходят в быстром темпе. Преподаватели не дают ученикам самостоятельно сформулировать ответ. Для преподавателей характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: как правило, на их занятиях прорабатывается наиболее интересный учебный материал, а на дом задается менее интересный. Контроль за деятельностью обучающихся со стороны таких преподавателей недостаточен. Преподаватели используют большой арсенал разнообразных методов обучения. Они часто практикуют коллективные обсуждения, стимулируют спонтанные высказывания учащихся. Для преподавателей характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методический стиль. Преподаватели с таким стилем ориентируются на процесс и результаты обучения. Для них свойственны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Такие преподаватели поэтапно отрабатывают весь учебный материал, следят за уровнем знаний учащихся, используют закрепление и повторение учебного материала, осуществляют контроль знаний учащихся. Преподаватели отличаются высокой оперативностью, использованием разнообразных видов работ на уроке, коллективных обсуждений. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и преподаватели с эмоционально-импровизационным стилем, преподаватели с эмоционально-методическим стилем стремятся прежде всего заинтересовать обучающихся самим предметом.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Для преподавателей с этим стилем обучения характерны ориентация на про-

цесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Такие преподаватели проявляют меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, они не всегда способны обеспечить высокий темп работы, реже практикуют коллективные обсуждения. Преподаватели (особенно во время опроса) предпочитают воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль. Преподаватели с данным стилем обучения преимущественно ориентируются на результаты обучения и адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, проявляют консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается у них со стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. Во время опроса такие преподаватели обращаются к небольшому количеству учащихся, давая каждому достаточно времени на ответ, особое внимание ими уделяется «слабым» ученикам. Для преподавателей характерна в целом рефлексивность.

В отечественной психологии представлены многочисленные исследования *стиля педагогического общения*. Большинство исследователей описывают стиль педагогического общения через систему операций общения, характеризующих:

- легкость установления контактов с учащимися;
- широту охвата учащихся вниманием учителя;
- частоту смены деятельности;
- скорость реагирования на настроение класса;
- способность справляться с экстремальными ситуациями на уроке;
- направленность активности педагога или на организацию учебного процесса, или на организацию внимания учащихся;

- протяженность этапов урока, их последовательность (от более сложных к более легким, или наоборот);
- уровень предоставления самостоятельности учащимся, использование технических средств обучения;
- соотношение контролирующих и оценочных воздействий.

Г.С. Абрамова выделяет на основании особенности ориентации учителем ученика на использование в его поведении общественно значимых норм три стиля взаимоотношений учителя с учащимися: ситуативный, операциональный и ценностный.

Ситуативный стиль предполагает управление поведением ребенка в конкретной ситуации. Учитель призывает учащихся думать, запоминать, быть внимательными, но не показывает, как это сделать, деятельность учеников не организована.

Операциональный стиль предполагает умение педагога учить детей строить свою деятельность с учетом внешних условий. Учитель раскрывает способы действий, показывает возможности их обобщения и применения в разных ситуациях.

Ценностный стиль взаимоотношений строится на основе раскрытия общности смыслообразующих механизмов разных видов деятельности. Учитель дает обоснование действиям не только с точки зрения их объективного строения, но и с точки зрения взаимозависимости в плане человеческой деятельности в целом.

А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева подробно изучили операциональную структуру индивидуального стиля педагогического общения. Они выделяют три взаимосвязанных уровня, которые находятся в иерархическом соподчинении:

- организаторские, оценочные и перцептивные операции, которые определяют отношения между учителем и учащимися;
- эмоционально-коммуникативные операции, обуславливающие эмоциональное содержание, общение и настроение обучающихся;
- фатические и фасцинирующие операции, определяющие эмоциональный тон, круг общения и его дистанцию.

А.Г. Исмагиловой выполнен анализ индивидуального стиля педагогического общения воспитателей детских садов как сложной многокомпонентной и многоуровневой системы разных элементов педагогического общения. Выделены иерархические уровни:

- цели педагогического общения (дидактические, воспитательные, организационные);
- действия, с помощью которых реализуются поставленные цели (стимулирующие, организующие, контролирующие, оценочные, корригирующие);
- операции, посредством которых осуществляются действия.

Уровень операций представлен разными характеристиками. Так, *стимулирующие действия* выполняются посредством таких операций, как побуждение к активности, привлечение к ответу нескольких детей, побуждение перспективой, побуждение положительной оценкой, побуждение отрицательной оценкой. *Организирующие действия* могут быть выполнены посредством операций организации, информации, объяснения и вопросов. *Контролирующие действия* — это контроль-объявление о правильности или неправильности выполнения задания, привлечение к контролю детей, контроль-повторение ответа, контроль-уточнение ответа. *Оценочные действия* — это использование положительных и отрицательных эмоционально-оценочных суждений по поводу деятельности и поведения детей. *Действия, корригирующие поведение детей*, — это замечание посредством указания нежелательного действия и замечание посредством называния только имени ребенка, нарушающего дисциплину. *Действие, корригирующее знания*, — это исправление ответов с привлечением детей и подсказка наводящим вопросом или выделение опорного слова ответа.

На каждом уровне одни и те же объективные требования деятельности могут быть осуществлены разными способами, а субъект имеет возможность выбрать наиболее адекватный способ реализации требований в соответствии с его индивидуаль-

ными особенностями, это и ведет к выработке индивидуального стиля педагогического общения.

В результате многолетних исследований А.Г. Исмагилова выделила четыре различных *индивидуальных стиля педагогического общения*. Рассмотрим их подробнее.

Организационно-корректирующий стиль. Педагоги, владеющие им, предпочитают использовать корректирующие и организующие действия. Из операций для них характерны побуждение отрицательной оценкой, организация, информация, вопросы, коррекция поведения и коррекция знаний. А при выборе цели наблюдается приоритет дидактических и организационных целей. В психологической литературе существует разделение всех речевых операций педагогического общения на две группы: прямые, или императивные, и косвенные, или оптативные. Если рассмотреть с этой точки зрения операции общения, характерные для данного стиля, то можно отметить, что его отличают в основном прямые воздействия. На занятиях для этих воспитателей характерным является то, что они быстро реагируют на поведение и действия детей, четко регламентируют их деятельность, давая им часто конкретные указания, строго следят за их выполнением, контролируют действия детей. Меньше внимания эти воспитатели уделяют активизации ребят, а если и делают это, то чаще пользуются отрицательной оценкой. В начале занятия обычно решают организационную задачу, наводят порядок в группе и только затем уже переходят к обучению. Строго следят за дисциплиной, в ходе занятия не оставляют без внимания нарушения детей, часто делают им замечания. Своевременно и быстро реагируют на ответы детей, исправляют ошибки, помогают найти необходимый ответ. Анализ реализации целей общения показывает, что эти воспитатели чаще ставят и решают дидактические и организационные задачи, т.е. больше внимания уделяют организационно-деловой стороне педагогического процесса, игнорируя при этом постановку воспитательных целей. Если сравнить особенности этого стиля с известными характери-

ками стилей педагогического общения, то можно сказать, что он приближается к авторитарному.

Психологический анализ показывает, что этот стиль опосредован специфическим симптомокомплексом свойств, среди которых наиболее ярко выражены: сила, лабильность, подвижность нервной системы и низкий уровень субъективного контроля.

Особенности педагогического общения, свойственные воспитателям этого стиля, можно объяснить следующим образом. Вследствие высокой подвижности и лабильности нервных процессов деятельность этих воспитателей характеризуется высоким темпом, быстрой сменой разнообразных заданий, быстрой реакцией на деятельность детей, что вызывает определенную напряженность у педагогов. А психическая неуравновешенность, свойственная этим лицам, может усиливать напряженность, доводя ее до нервозности, способствуя быстрому возникновению усталости. Это в свою очередь может стать причиной появления неудовлетворенности. Низкий уровень субъективного контроля, характеризующий воспитателей данного стиля, способствует тому, что они мало внимания уделяют анализу складывающихся взаимоотношений с детьми, не осознают императивности своих воздействий, недостаточно контролируют негативные проявления свойств нервной системы и темперамента в общении, ищут причины своих неудач не в себе, а в окружающих, пытаются объяснить их стечением обстоятельств.

Оценивающе-контролирующий стиль. На операциональном уровне для него характерны побуждение положительной оценкой, контроль-повторение ответа, действия при реализации воспитательной задачи — контроль-уточнение ответа, положительные эмоционально-оценочные суждения. На целевом уровне — преобладание дидактических целей. Педагоги с таким стилем употребляют в основном косвенные воздействия, которые направлены прежде всего на создание положительной эмоциональной атмосферы за счет использования побуждений

к активности положительной оценкой и частых эмоционально-оценочных суждений по поводу поведения и деятельности детей. Положительный эмоциональный настрой последних на занятиях создает хороший психологический климат, что дает возможность воспитателю значительно меньше внимания уделять вопросам дисциплины и организации ребят. Значительно реже они используют и решение организационной задачи в начале занятия.

Второй стиль обусловлен иным симптомокомплексом свойств. В этом симптомокомплексе наиболее ярко выражены: сила и инертность нервной системы, психическая уравновешенность и экстраверсия. Очевидно, этот стиль так же, как и первый, значительно обусловлен индивидуально-типологическими свойствами нервной системы и темперамента. Только в противоположность первому стилю он детерминирован инертностью нервных процессов и психической уравновешенностью.

У воспитателей с этим стилем положительная эмоциональная атмосфера на занятиях во многом, вероятно, определяется их психической уравновешенностью и экстраверсией, которые обеспечивают отсутствие внутренней напряженности, активность в общении. Тенденция к развитому субъективному контролю, характеризующая таких воспитателей, свидетельствует о том, что они контролируют свои взаимоотношения с детьми, стремятся обеспечить их эмоциональное благополучие.

Организационно-корректирующий стиль. На операциональном уровне для этого стиля характерны активизация, побуждение отрицательной оценкой, коррекция поведения. На целевом уровне — воспитательные цели. На занятиях педагоги с этим стилем большое внимание уделяют решению воспитательных задач, используя при этом как стимулирующие, так и организующие, контролирующие, корректирующие действия. При решении дидактической задачи они также часто прибегают к стимулированию, но при этом строго следят за дисциплиной, часто делают замечания детям. Уделяя много внимания стимулированию деятельности ребят, эти воспитатели предпочитают ис-

пользовать для этого преимущественно операции активизации и побуждения отрицательной оценкой.

Третий стиль детерминирован следующим симптомокомплексом свойств: подвижность нервных процессов, психическая неуравновешенность, интроверсия, удовлетворенность профессией, педагогические установки. Здесь на первый план выступают личностные качества (педагогические установки, удовлетворенность профессиональной деятельностью). Значительно меньше в нем представлены подвижность нервных процессов, психическая уравновешенность и интроверсия. Это дает основание утверждать, что данный стиль обусловлен как типологическими свойствами нервной системы и темперамента, так и личностными качествами, причем детерминация последними выражена значительно ярче. Воспитатели, владеющие таким стилем, уделяют больше внимания, чем другие, созданию положительной эмоциональной атмосферы на занятиях, используя для этого стимулирующие действия. Это становится возможным, видимо, благодаря сформированным у них позитивным педагогическим убеждениям. Именно последние и определяют приоритет решения на занятиях воспитательных задач наряду с дидактическими. Возможность использования педагогических средств в соответствии со своими педагогическими убеждениями, положительная эмоциональная атмосфера на занятиях способствуют высокой удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Стимулирующий, контролирующе-корректирующий стиль. На операциональном уровне педагоги с этим стилем предпочитают использовать побуждение положительной оценкой, контроль-объявление, контроль с привлечением детей, коррекцию знаний, на целевом уровне — организационные цели. Для общения этих воспитателей характерно выделение и решение организационной задачи посредством стимулирования и контроля, т.е., прежде чем перейти к решению дидактической задачи, они наводят порядок в группе, настраивают детей на заня-

тие, используя для этого побуждение положительной оценкой, а затем, уже в ходе занятия, дисциплинарные замечания используют значительно реже. В процессе реализации дидактической цели педагоги с таким стилем чаще применяют контролирующие действия и значительно меньше внимания уделяют организуемым действиям.

Четвертый стиль опосредован слабостью нервной системы, высоким уровнем субъективного контроля в области межличностных отношений, завышенной самооценкой профессионально значимых качеств. Видимо, этот стиль так же, как и третий стиль, занимает промежуточное положение, при этом больше тяготеет ко второму стилю. В нем, как и во втором стиле, в большей мере проявляются демократические тенденции, которые, вероятно, обусловлены слабостью нервной системы воспитателей. Появление же в четвертом стиле более жестких способов общения связано, очевидно, с личностными характеристиками воспитателей, а именно с их неадекватно завышенной самооценкой профессионально значимых качеств. Завышенная самооценка затрудняет адекватный анализ используемых воздействий, свидетельствует о недостаточной осознанности негативных моментов в организации взаимодействия с детьми и тем самым тормозит совершенствование стиля в сторону его большей демократизации. Следовательно, и в этом случае наблюдается определяющее влияние личностных характеристик на становление индивидуального стиля.

Таким образом, различия в стилях проявляются в характере постановки целей педагогического общения, в выборе действий, в выборе операций. Особенности индивидуального стиля педагогического общения обусловлены определенным симптомокомплексом индивидуальных разноуровневых свойств педагога. При этом влияние свойств нервной системы и темперамента не является жестким и однозначным. Вероятно, природные задатки играют большую роль на первоначальном этапе становления стиля. Определяющую же роль в процессе выработки стиля

играют личностные и социально-психологические характеристики педагогов, такие как педагогические убеждения, самооценка профессионально значимых качеств. При определенном уровне их развития становится возможным овладение способами педагогического общения, характерными для противоположных типологически обусловленных стилей.

Таким образом, исследования индивидуального стиля педагогической деятельности и педагогического общения отражают разнообразие способов осуществления педагогической деятельности. Индивидуальный стиль какого-либо человека не может быть принят за универсальный «идеальный образец». Навязывание его «в порядке обмена опытом» может привести к тому, что задачи деятельности и общения станут неразрешимыми. Одна из важнейших задач состоит в том, чтобы помочь человеку найти такой стиль, который наиболее соответствует его индивидуальным особенностям.

ВЫВОДЫ

✓ Индивидуальный стиль деятельности — это устойчиво используемый способ достижения типичных задач, который позволяет людям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами, компенсируя при этом индивидуальные особенности, препятствующие достижению успеха.

✓ Формирование индивидуального стиля деятельности предполагает учет его внутренних условий (индивидуально-типических, личностных особенностей человека), а также внешних условий и требований деятельности.

✓ Не существует «идеального» индивидуального стиля деятельности. Важно помочь каждому человеку найти стиль деятельности, который наиболее соответствует его индивидуальным особенностям.

Вопросы для обсуждения

1. Что понимается под индивидуальным стилем деятельности?
2. Какая общая структура индивидуального стиля деятельности предложена Е.А. Климовым?
3. Как можно выявить основания для формирования индивидуального стиля деятельности?
4. Как рассматривается индивидуальный стиль деятельности в научной школе В.С. Мерлина?
5. Что рассматривается в качестве важнейших внутренних условий реализации индивидуального стиля деятельности в работах М.Р. Щукина?
6. Каковы внутренние предпосылки формирования индивидуального стиля деятельности?
7. Как соотносятся стиль педагогической деятельности и педагогического общения?
8. Какие типы индивидуального стиля педагогической деятельности выделены А.К. Марковой и А.И. Никоновой?
9. Какие типы индивидуального стиля педагогического общения выделены А.Г. Исмагиловой?
10. В чем значение индивидуального стиля деятельности для саморазвития человека?

Часть 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ

Целью психолого-педагогического сопровождения саморазвития и самопознания является создание таких условий, которые способствовали бы порождению у человека стремления не только познать самого себя, но и определить ориентиры желаемых изменений собственной личности.

Основные *принципы* психолого-педагогического сопровождения:

- признание безусловной ценности внутреннего мира каждой личности, каждой индивидуальности, приоритетность потребностей, целей и ценностей самопознания и саморазвития;
- следование за естественным развитием человека при опоре не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения, в которых закреплены те усилия, которые человек приложил для того, чтобы продвинуться вперед;
- побуждение человека к поиску самостоятельных решений, помощь в принятии на себя необходимую меру ответственности, создание необходимых условий для осуществления человеком личностных выборов.

Обязательным условием осуществления психолого-педагогического сопровождения является учет *возрастных особенностей* самопознания и саморазвития.

При организации психолого-педагогического сопровождения *детей* непреходящее значение имеет достижение исходного доверительного контакта между ребенком и взрослым, который выступает в качестве «проводника» в первых путешествиях ребенка в собственный внутренний мир. Для установления дове-

рия взрослый должен очень хорошо понимать значимый контекст жизненного мира ребенка. Важно помнить, что если для ребенка дошкольного возраста собственная личность раскрывается в процессе общения, взаимодействия, игры, то школьник познает себя, свои возможности, сравнивая, сопоставляя собственные успехи и достижения с результатами сверстников прежде всего в процессе учебной деятельности.

Понимая желания, потребности ребенка, взрослый должен быть рядом и немного забегать вперед, чтобы создавать перспективы развития для растущего человека. Как отмечает отечественный психолог М.Р. Битянова, «...сопровождать ребенка по его жизненному пути — это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда — чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем Дорогу мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги — право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным, — это большая удача».

Психолого-педагогическое сопровождение *взрослых людей* направлено на актуализацию самопознания и саморазвития в ходе личностно-профессионального самоопределения и становления. Сопровождение осуществляется посредством оказания разных видов поддержки:

- информационной поддержки — предоставление информации, помогающей решать проблемы; помощь в анализе ситуации, обратная связь;

- статусной поддержки — выражение одобрения, принятия, поддержка самоуважения; предоставление информации, необходимой для самооценки;
- инструментальной поддержки — оказание практической помощи в достижении цели или решении проблем, преодолении кризиса;
- эмоциональной поддержки — выражение близости, эмпатии, заботливости, понимания, доверительный стиль личного общения;
- диффузной поддержки — дружеское общение, совместная творческая деятельность и отдых, а также создание ощущения солидарности с другими; в ситуации стресса — отвлечение от стрессора и т.д.

Поддержка направлена при этом на удовлетворение различных потребностей человека, ориентированного на самопознание и саморазвитие: быть защищенным, признанным, принадлежать общности, иметь возможности самореализации, самосовершенствования. Опосредующее влияние поддержки действует на различных уровнях:

- на уровне когнитивной сферы (усвоение новых точек зрения, альтернативный контекст при восприятии жизненных ситуаций);
- на уровне аффективной сферы (создание чувства защищенности, безопасности);
- на уровне мотивационной сферы (восприятие внешнего внимания, заботы повышает внутреннюю мотивацию человека);
- на уровне поведения (новые способы решения проблем, предоставление альтернативных моделей поведения и т.д.);
- на личностном уровне (поддержка самоуважения, предоставление эмоциональной опоры, поддержка чувств внутреннего контроля, компетентности, имеющие большое значение для мобилизации внутренних ресурсов в стрессовых ситуациях);
- на физиологическом уровне (уменьшение тревожности, снятие напряжения).

При осуществлении психологической поддержки педагог-психолог должен придерживаться следующих принципов:

- центрированность на проблеме — приверженность цели, задачам совместной работы педагога-психолога и его клиента;

- демократический характер — отсутствие предубеждений относительно мнений другого человека, готовность учиться, не проявляя при этом стремления к превосходству, авторитарных склонностей;

- разграничение средств и целей — определенность, последовательность, твердость нравственных, этических норм; стремление делать что-то ради самого процесса, а не потому, что это средство для достижения какой-то цели;

- принятие себя и других — отсутствие непреодолимой потребности поучать, информировать или контролировать;

- безоценочность действий и личности;

- приоритет процесса деятельности над ее формальным результатом;

- непосредственность и естественность — отсутствие искусственности, желания произвести эффект;

- креативность — способность к творчеству, которая присутствует в повседневной жизни как естественный способ выражения человеком себя;

- свежесть восприятия — способность оценивать по достоинству самые обычные события в жизни, ощущая при этом новизну;

- исследовательская творческая позиция личности.

Сформулированные выше теоретико-методологические основания организации психолого-педагогического сопровождения позволяют создать наиболее благоприятные условия для стабилизации у развивающегося человека самоуважения, для проявления самопонимания, самопринятия, для актуализации чувства личного контроля и ответственности за собственную жизнедеятельность.

1. САМОПОЗНАНИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Маленький ребенок совершает первые шаги в распахнувшемся перед ним мире предметов, но самое важное — постепенно осваивается в пространстве своих внутренних переживаний, открывает собственное «Я».

Большинством психологов отрицается наличие основ образа самого себя в младенческом возрасте, начало формирования самосознания связывается с возрастом раннего детства (А. Валлон, Р. Заззо, Р. Мейли, П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюстон, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.И. Чеснокова, В.С. Мухина и др.). Некоторые ученые указывают еще более поздние сроки появления образа «Я» у ребенка, например, дошкольный возраст, когда формируется речь и мышление (Е.Н. Акундинова), или подростковый возраст, когда происходит становление абстрактно-логического вида мышления (Ж. Пиаже).

Однако есть исследователи, которые поддерживают наличие элементарных форм самосознания на этапе младенчества. Подобных взглядов придерживаются М. Льюис, Дж. Брукс-Ганн. В качестве начального ими выделяется этап формирования самосознания ребенка от рождения до трех месяцев, когда происходит эмоциональное различение младенцем себя от других людей. Д.В. Ольшанский выделяет «нулевую» стадию в развитии самосознания, которая имеет место также от рождения до трехмесячного возраста. В это время происходит различение ребенком собственных внешних и внутренних ощущений. В.М. Бехтеревым высказывались предположения о том, что простейшее самосознание предшествует сознанию — отчетливым, ясным представлениям предметов — и заключается в неясном чувствовании ребенком своего существования.

В зависимости от того, какие факторы развития самосознания рассматриваются в качестве основных, а также в зависимости от решения вопроса о сроках появления самосознания в онтогенезе, в различных концепциях выделяются различные этапы формирования основ осознания ребенком себя.

Так, с позиций теории Р. Мейли, в которой основным фактором развития самосознания считается межличностное взаимодействие, первые моменты осознания ребенком себя относятся к двум годам, а на третьем году жизни у него появляется желание «показать себя», чувство стыда, попытки утвердить и проявить свою власть над другими и т.п. По мнению Р. Заззо, который изучал в основном физиологические, биологические предпосылки самосознания через анализ самоощущений, самопереживаний, самочувствий, существует две основные предпосылки формирования «образа Я» у ребенка: отделение им своего тела от предметного мира в конце первого года жизни и отделение собственных действий от своего тела на втором году жизни.

И.М. Сеченовым был произведен психофизиологический анализ формирования самосознания ребенка. Самосознание рассматривалось при этом как процесс, в основе которого лежит «сложный рефлекс». Были введены понятия: «личные чувственные ряды» (самоощущения, системные чувства), а также «ряды личностных действий», которые включают «объективные ряды» (ощущения, исходящие от внешних предметных объектов), и «субъективные ряды» (беспрерывные ощущения, идущие от собственного тела ребенка). «Личные чувственные ряды» и «ряды личностных действий» есть результат внешних влияний. По своему внутреннему содержанию они являются рефлексам, конец которых есть всегда движение, а необходимый спутник последнего — мышечное ощущение. Путем часто повторяющихся ассоциированных рефлексов (через которые И.М. Сеченовым вводилось понятие памяти) ребенок выучивается группировать свои движения, приобретает способность задерживать их. Это в свою очередь приводит ребенка к умению мыслить, думать, рассуждать. При этом процесс мышления уже иной уровень развития рефлекса, в котором есть начало рефлекса, его продолжение, а конца — движения — нет. Самосознание как и сознание, по мнению И.М. Сеченова, возникает не сразу, не с момента рождения ребенка, а по мере его овладения собственным телом в процессе превращения обыч-

ных действий в произвольные действия. Становление самосознания при этом связывается прежде всего со становлением «схемы тела», в основе чего лежат кинестезические самоощущения ребенка во время движения тела. А по мере того, как органы своего тела превращаются в своеобразные «орудия» деятельности ребенка они постепенно осознаются, в процессе чего формируются представления о них. Таким образом, по мнению Сеченова, в детском возрасте интенсивно развиваются пока лишь две первые формы «Я»: «я чувствую», «я действую».

С.Л. Рубинштейн, формулируя позиции деятельностного подхода, в качестве основных этапов становления самосознания выделял овладение ребенком собственным телом, возникновение произвольных движений, самостоятельное передвижение и самообслуживание.

В современной отечественной психологии генезис структуры детского самосознания наиболее интенсивно изучается в рамках концепции генезиса общения М.И. Лисиной и концепции самосознания В.С. Мухиной.

С позиций концепции М.И. Лисиной формирование самосознания ребенка прослеживается в ходе развития общения со взрослыми и сверстниками и рассматривается как становление аффективно-когнитивного образа самого себя. Отмечаются особенности структуры образа самого себя ребенка по горизонтали. Предполагается существование центрального, ядерного образования, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание ребенка о себе как субъекте. В этом образовании зарождается, постоянно существует и функционирует общая самооценка, которая связана с целостным отношением ребенка к себе как к любимому окружающими, важному для них или, напротив, незначительному существу. Кроме центра есть «периферия», куда поступают конкретные факты, частные знания, которые способствуют становлению конкретной самооценки, выражающей отношение ребенка к успеху или неудаче своего отдельного, частного действия.

Согласно концепции В.С. Мухиной самосознание ребенка развивается внутри исторически сложившейся социально обусловленной структуры блоков, его определяющих: имя собственное и личное местоимение, за которыми стоят физический облик и индивидуальная духовная сущность; самоутверждение — притязание на притязание; половая идентификация; самобытие в прошлом, настоящем, будущем; долг и права.

Рассмотрим генезис детского самосознания. Самые ранние проявления самосознания наблюдаются в конце младенчества, когда ребенок начинает выделять свое тело из окружающего пространства. На первых порах младенцы не могут провести грань между собой и окружающим их миром. Однако постепенно они начинают понимать, что они — отдельные и единственные в своем роде существа, и осознанию этого посвящена значительная часть младенчества. С 3 до 8 месяцев младенцы активно познают свое тело. Сначала они открывают для себя собственные руки и ноги и некоторые из движений, которые ими можно производить. Затем дети начинают воздействовать на окружающий их мир и наблюдать, к чему это приводит. В 7—8 месяцев младенцы начинают проявлять осторожность по отношению к незнакомцам. Они также научаются откладывать осуществление своих действий, пусть и на короткое время. Это позволяет им начать строить схемы «я — другие». Младенцы с каждым днем все более преднамеренно ставят свои «опыты» и изучают свои реакции и их последствия. Кроме того, наблюдая за поведением окружающих, дети узнают, как им следует себя вести. Они уже могут подражать другим, начинают понимать, чего от них ждут.

В период с 12 до 18 месяцев младенцы прилагают немалые усилия, чтобы разобраться в социальных ожиданиях и в том, что происходит, когда они исследуют социальный мир и проверяют свои «гипотезы» по поводу его устройства. К концу этого периода они безошибочно узнают себя на фотографиях и в зеркале. С 18 до 30 месяцев дети приобретают основательные знания о себе как части социального мира. Они узнают о том, к какому

полу они относятся, какими физическими особенностями обладают, что они делают хорошо, а что — плохо, что они могут, а что — нет. Вместе с растущим чувством «Я» появляются эмоциональные реакции на окружающих, иногда принимающие форму вспышек раздражения. По мере того как дети все больше сознают собственные чувства, они все острее реагируют на нанесенные им обиды, на которые могут ответить бурным эмоциональным всплеском.

К тому времени, когда детям исполняется 2,5—3 года, начинается процесс интернализации общественных норм и переход к ориентации на них в личном поведении, независимо от того, находится рядом взрослый или нет.

В возрасте примерно 21 месяца у детей начинает развиваться понимание половых ролей. Девочки и мальчики начинают вести себя по-разному. Высвобождение мальчиков из-под опеки матерей происходит довольно резко, в то время как девочки нуждаются в большей близости с ними и испытывают более амбивалентные чувства в отношении своего обособления. Вероятно, это связано с сознаванием детьми своих половых различий.

К концу второго года в речи детей появляется все больше упоминаний о собственной персоне. Они знают свое имя и произносят его, часто описывая свои потребности и чувства в третьем лице: «Коля хочет пить». В слова «мне» и «мое» теперь вкладывается новый важный смысл, ребенок подчеркивает свое право на обладание чем-то. Возможно, что им нужно упрочить понятие собственности, чтобы придать завершенность своему определению «Я». Делиться и сотрудничать с другими становится гораздо легче, когда дети твердо знают, что принадлежит им самим.

Сознавание себя — это результат самоизучения, когнитивной зрелости и размышлений о себе. Часто можно слышать, как начавшие ходить дети разговаривают с собой, увещевают себя («Нет, Маша, не трогай это») и говорят себе хвалебные слова («Я — хорошая девочка!). Они включают культурные и соци-

альные ожидания в свои размышления и в свое поведение и начинают оценивать себя и других в свете этих ожиданий. Если у них складываются устойчивые, теплые взаимоотношения с заботящимся о них взрослым внутри среды, которую они могут свободно исследовать и, в известных пределах, контролировать, дети научаются делать обоснованные предсказания об окружающем мире. Постепенно у них формируется вполне определенное представление о себе — возможно, как о принимаемой обществом, компетентной личности.

Важнейший этап в развитии самосознания наступает на третьем году жизни, когда формируется личностное новообразование — «гордость за собственные достижения». Оно говорит о том, что ребенок начинает сознавать свои желания, действия, осознавать себя субъектом деятельности и отделять действие от предмета, с которым оно было жестко связано.

Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Под уровнем притязаний понимается степень трудности целей, которые человек ставит перед собой. Самооценка развивается в дошкольном возрасте по следующим направлениям: 1) возрастает число качеств личности и видов деятельности, которые оценивает ребенок; 2) самооценка от общей переходит к дифференцированной; 3) возникает оценка себя во времени, проявляющаяся в указаниях на будущее. Главным достижением дошкольного возраста является четкая, уверенная, в целом эмоционально положительная самооценка, которая обеспечивает готовность ребенка к обучению в школе.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ САМОПОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗА СЕБЯ У МЛАДЕНЦА

Подготовка исследования. Приготовить зеркало, пеленальный столик, бусы, цветной платок, яркую игрушку, комок ваты.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 4 возрастных групп: 2,5—4 мес., 4—6 мес., 6—9 мес., 9—14 мес. Состоит из 2 серий, каждая из которых содержит 5 разных экспериментальных ситуаций.

Первая серия. Ребенок находится перед зеркалом, на пеленальном столике.

I ситуация — регистрируют свободное поведение ребенка.

II ситуация — на лоб ребенка предварительно, незаметно для него, помадой наносят пятно диаметром 1,5 см.

III ситуация — перед началом опыта на голову ребенка надевают цветной платочек, под которым над левым ухом помещают комочек ваты диаметром 5 см.

IV ситуация — ребенок находится перед зеркалом, сзади к нему подходит мать (знакомый взрослый).

V ситуация — позади ребенка над его плечом помещают яркую незнакомую игрушку, отражающуюся в зеркале.

Вторая серия. Ребенок находится перед зеркалом на руках у матери (знакового взрослого).

I—IV ситуации те же, что и в первой серии.

V ситуация — мать незаметно для ребенка надевает на себя яркие бусы, знакомые ему.

Мать (знакомый взрослый) смотрит в зеркало на свое отражение. В зеркале должны отражаться голова и туловище ребенка, голова и верхняя часть туловища матери. Расстояние между зеркалом и ребенком 20—30 см. Эксперимент проводится в период активного бодрствования детей после еды и сна. Продолжительность одного опыта (ситуации) — 2,5 мин. Регистрируются психические проявления детей по следующим показателям:

1. Характеристика взгляда: направление, длительность (кодируется в баллах: взгляд длительностью до 5 с считается быстрым, от 5 до 15 с — продолжительным, от 15 с и более — долгим).

2. Эмоциональные проявления: количество, адресованность, длительность и интенсивность.

3. Вокализации: адресованность, характер, длительность, интенсивность.

4. Поведение, направленное на себя: рассматривает свое отражение, совершает действия перед зеркалом, глядя в него (ритмические, мимические, игровые).

Поведение, направленное на зеркало: указывает рукой, дотрагивается, лижет и др.

Поведение, направленное на мать (знакомого взрослого): вокализации, обращения, действия и т.д.

Обработка данных. Показатели экспрессивных проявлений и поведения оформляют в таблицы (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Показатели экспрессивных проявлений,
адресованных собственному зеркальному отражению
(средний балл за 5 ситуаций первой и второй серий)**

Возраст детей	Серия	Характеристика экспрессий			
		радостная улыбка	робость, смущение	тревога, неприятное удивление	недовольство, испуг
2—6 мес.	I II				
6—12 мес.	I II				
В среднем					

Сравнивают количественные показатели экспрессивных проявлений и поведения детей 2—6 мес. и 6—12 мес. На основе анализа субъективных проявлений детей, чувствительности младенцев к личностно адресованному отношению взрослого, способности самоузнавания делают вывод о наличии и времени появления образа себя.

Таблица 2

**Показатели поведения, направленного на себя,
собственное отражение, на зеркальное отражение, и на зеркало**

Возраст детей	Серия	Рассматривает собственное отражение	Действия, направленные на:		
			себя	зеркальное отражение	зеркало
2—6 мес.	I II				
6—12 мес.	I II				
В среднем	I II				

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ГОРДОСТИ
ЗА СОБСТВЕННЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ 3 ЛЕТ**

Подготовка исследования. Приготовить пирамидку и ее изображение (образец), конструктор.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с детьми 2 лет 6 мес.—3 лет 6 мес. Эксперимент состоит из 5 серий, каждая из которых включает 3 задачи.

Например, первая серия включает задачи:

- 1) собрать пирамидку, используя картинку-образец;
- 2) построить домик из деталей конструктора (без образца);
- 3) сложить грузовичок из деталей конструктора (без образца).

Четыре другие серии строят аналогично, чтобы выявить устойчивые характеристики поведения ребенка по отношению к предметному миру и взрослым.

За 1-ю задачу независимо от качества исполнения ребенок получает похвалу, за 2-ю — оценку «сделал» или «не сделал» соответственно своему результату, решение 3-й задачи не оценивается. При затруднениях экспериментатор предлагает ребенку помощь.

Обработка данных. Анализируют активность детей в ходе выполнения заданий по 2 параметрам: 1) связь ребенка с предметным миром отражает ценность достижений в осуществляемой деятельности (принятие задачи, свидетельствующее об интересе и мотивационной обеспеченности деятельности, целеустремленность в выполнении задачи), включенность в решение задачи (глубина включенности в сам процесс деятельности), оценку ребенком продуктивности своей деятельности; 2) связь ребенка со взрослым отражает самостоятельность в выполнении заданий (отношение ребенка к помощи взрослого, его эмоциональные проявления); поиск оценки взрослого и отношение к ней.

Показатели активности оценивают по следующей шкале: при максимальной выраженности показателя ребенку дается 3 балла, при средней — 2 балла, при низкой — 1 балл. Таким образом, I уровень проявления активности — 0—7 баллов, II уровень — 7—14 баллов, III уровень — 14—21 балл.

Результаты подсчетов в сумме для всей выборки показателей оформляют в таблицу (табл. 3).

Отмечают изменение количественных показателей от одной возрастной подгруппы к другой.

Анализируют, как возрастает активность детей в поиске оценки взрослого. Прослеживают эмоциональные реакции при получении или отсутствии оценки в каждой возрастной подгруппе. Выясняют, появляются ли аффективные формы поведения (преувеличение своих достижений, попытки обесценить неудачу) при неуспехе или отсутствии оценки взрослым успеха ребенка.

Обобщая полученные результаты, делают вывод о том, характерно ли для периода кризиса 3 лет появление такого личностного новообразования, как «гордость за собственные достижения» (оно интегрирует предметное отношение к действительности, отношение к взрослому как к образцу, отношение к себе, опосредованное достижением).

Особенности поведения детей

Показатели активности	Оценка активности детей разного возраста (в условных баллах)		
	2 г. 6 мес. — 2 г. 10 мес.	2 г. 10 мес. — 3 г. 2 мес.	3 г. 2 мес. — 3 г. 6 мес.
Принятие задачи Настойчивость Включенность Самостоятельность Оценка своего результата Поиск оценки взрослого Отношение к оценке взрослого			

**ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К СЕБЕ
В ПЕРИОД КРИЗИСА 3 ЛЕТ**

Подготовка исследования. Подобрать картинки с изображением животных, растений, предметов, составить вопросы для беседы с ребенком по их содержанию.

Проведение исследования. Исследование проводится индивидуально с детьми 2—3 лет. Состоит из рассматривания картинок с изображением животных, растений, предметов и ответов ребенка на вопросы взрослого по их содержанию. Отношение взрослого к ребенку и его ответам должно пройти в двух указанных ниже ситуациях через 3 фазы:

I фаза — общее доброжелательное и заинтересованное отношение к ребенку перед рассматриванием картинки.

II фаза — во время беседы по картинкам экспериментатор правильный ответ оценивает: «Хорошо, ты это знаешь», неправильный ответ: «Плохо, ты не знаешь этого».

III фаза — общее доброжелательное и заинтересованное отношение к ребенку после рассматривания картинок.

Каждый ребенок встречается с экспериментатором несколько раз в двух различных ситуациях:

I ситуация — отмечают и соответственно оценивают только удачные ответы;

II ситуация — отмечают и оценивают только неудачные ответы, за них ребенок получает отрицательную оценку.

При проведении эксперимента фиксируют поведенческие реакции в I и II ситуациях (табл. 4).

Таблица 4

Фамилия, имя ребенка	Возраст ребенка	Вид оценки							
		положительная				отрицательная			
		Компоненты поведения							
		О	Д	Э	Р	О	Д	Э	Р
	2 года — 2 года 5 мес.								
	2 года 3 мес. — 3 года								

ПРИМЕЧАНИЕ: О — ориентировочные, Д — двигательные, Э — эмоциональные, Р — рабочие.

Обработка данных. Сравнивают поведение детей в I и II ситуациях. Делают выводы о том, насколько дифференцировалось общее отношение ребенка к себе и конкретное, основанное на его реальном достижении при решении задачи. Определяют, как зависит эта дифференциация от вида оценки и контекста отношений со взрослыми.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Подготовка исследования. Для первой серии подготовить варианты узоров трех степеней сложности (легкие, средние, трудные), по 8 образцов в каждом; бумагу; набор цветных ка-

рандашей. Для второй серии подобрать образцы для конструирования трех степеней сложности, по 4 образца в каждом наборе; различные виды конструктора. Для третьей серии — сантиметр.

Проведение исследования. Исследование включает несколько серий, которые проводят по выбору или все последовательно с интервалом в 2—3 дня с детьми 5—7 лет.

Первая серия. Рисование. Группе детей из 4—5 человек говорят: «Сейчас мы будем рисовать. У меня три вида заданий: легкие, средней сложности и трудные. Если вы выберете трудное задание и справитесь с ним, получите 5 баллов, если среднее — 4, если легкое — 2. Если вы выберете задание и не справитесь, получите только 1 балл. Старайтесь набрать побольше баллов. А теперь пусть каждый скажет, какое задание он выбирает». Экспериментатор показывает образцы, разложенные стопками: «Посмотрите на эти задания. Вот трудные, вот средней трудности, вот легкие. Выбирайте то, с которым сможете справиться, и рисуйте». После выполнения задания взрослый говорит каждому ребенку, справился он или нет. Затем детям снова предлагают сделать выбор и т.п. Всего дети выполняют 6—8 заданий.

Вторая серия. Конструирование. Проводят аналогично первой серии, но детям предлагают сделать конструкции (легкие, средние и высокой степени трудности; например, построить по образцу домик, мост, гараж). Исследование проводится индивидуально. Ребенок выполняет 3—4 задания.

Третья серия. Двигательное упражнение. Ребенку предлагают прыгнуть «как можно дальше», но сначала просят показать, на какое расстояние он может прыгнуть. Затем он прыгает. После прыжка ему говорят, справился он или нет, и предлагают сделать новую заявку. За показом следует выполнение и т.д. Это повторяется 3—4 раза.

При проведении всех серий экспериментатор по ходу задания может специально создавать ситуацию успеха или неуспеха:

— оценивать деятельность ребенка как неуспешную, ограничив время для выполнения задания или указывая на недостатки в работе;

— оценивать деятельность как успешную, предоставив больше времени на ее выполнение или незаметно оказав помощь ребенку, если он испытывает какие-то затруднения.

В таблице фиксируют степень сложности задания, полученное число баллов, поведение, высказывания, эмоциональные реакции ребенка на успех и неуспех.

Обработка данных. По каждой серии определяют число выполненных и невыполненных заданий в зависимости от их степени трудности. На основе этого делают вывод, соответствует ли уровень притязаний возможностям выполнения, адекватно или неадекватно ребенок реагирует на успех или неудачу в работе. В первом случае уровень притязаний должен повышаться при успешном выполнении, во втором — понижаться или сохраняться при неудачах. Дети делятся на 4 группы:

1) выбирающие после достижения успеха более сложные задания, а после неудачи — менее сложные;

2) обнаруживающие тенденцию к выбору несложных заданий независимо от того, достигают они успеха или нет;

3) часто выбирающие сложные задания независимо от постигшей их неудачи при выполнении;

4) дети, у которых достигаемый или недостигаемый успех не влияет на выбор задания.

Определяют, как распределяются дети по этим группам в зависимости от возраста и вида деятельности.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Подготовка исследования. Для первой серии приготовить карточки с узорами трех степеней сложности (легкие, средние, трудные), по 3 в каждом наборе; бумагу; 6 цветных карандашей. Для второй серии подобрать сюжетные картинки: а) ребенок,

расставляющий стулья; б) ребенок, протирающий стол; в) ребенок, стирающий полотенце. Подготовить оборудование для выполнения соответствующих трудовых поручений. Для третьей серии потребуются кубы разной высоты в соответствии с возрастом детей.

Проведение исследования. Исследование включает 3 серии, которые проводятся по выбору или все (последовательно) с интервалом в 2—3 дня индивидуально с детьми 4—7 лет.

Первая серия. Рисование.

I ситуация — ребенку предлагают нарисовать картинку и объясняют, что если рисунок получится хороший, то его возьмут на выставку. По окончании работы ребенку задают вопросы: «Как ты считаешь, твой рисунок получился хорошо? Его можно или нельзя взять на выставку? Почему ты так думаешь?».

II ситуация — ребенку говорят: «Здесь лежат карточки с узорами. Тебе нужно нарисовать какие-нибудь из них. Какие именно, выбери сам. В этой стопке — самые простые карточки. Это нарисовать легко. Здесь — потруднее, а это — самые трудные. Чтобы их нарисовать, нужно уметь хорошо рисовать. Если ты рисуешь плохо, выбери легкие узоры. Если рисуешь не очень хорошо, выбери узоры средней трудности. А если ты умеешь очень хорошо рисовать, то выбери трудные». Убедившись, что ребенок понял инструкцию, ему предлагают выполнить задание. Затем просят оценить свои работы и мотивировать оценку.

Вторая серия. Трудовая деятельность.

I ситуация — ребенку показывают сюжетные картинки и объясняют: «Дети трудятся. Расставлять стулья проще всего. Протирать столы труднее: нужно уметь намочить и выжать тряпочку. Но труднее всего стирать полотенца: нужно отстирать так, чтобы они стали чистыми. С каким поручением ты бы справился? Почему ты так считаешь?»

II ситуация — участвуют те же дети, что и в первой ситуации. Ребенку говорят, что нужно привести групповую ком-

нату в порядок, затем повторяют то же, что и в первой ситуации, предлагая выбрать поручение, с которым он может справиться. Спрашивают, почему он выбрал именно это поручение. Затем ребенок трудится самостоятельно. По окончании работы ему предлагают оценить результат и мотивировать свою оценку.

Третья серия. Двигательное упражнение: Составляют 3 дорожки из высоких, средних и низких кубов. Ребенку говорят: «Тебе нужно попрыгать по одной дорожке. По какой, выбери сам. Вот эта дорожка самая легкая; кубы тут самые низкие. Вот эта потруднее, потому что кубы повыше. А эта — самая трудная, здесь самые высокие кубы. Если ты прыгаешь плохо, выбери легкую дорожку. Если прыгаешь не очень хорошо, выбери дорожку средней трудности. Если ты умеешь прыгать очень хорошо, то выбери самую трудную». Убедившись, что ребенок понял инструкцию, ему предлагают выполнить задание. Затем он должен оценить качество выполнения и мотивировать свою оценку.

Обработка данных. Определяют виды самооценки в разных видах деятельности: неустойчивая, устойчивая, заниженная, завышенная, адекватная. Анализируют, как самооценка зависит от возраста детей. Обращают внимание на то, соответствует ли превосхищаемая самооценка своих умений, навыков (она дается перед выполнением работы) самооценке по результату.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ И МОРАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Подготовка исследования. Подобрать для мальчиков 21 мелкую игрушку (лодки, самолеты, грузовики и т.п.), для девочек — предметы кукольного гардероба (платья, блузки, юбки и т.п.) в том же количестве. Нарисовать лесенку из 11 ступенек, 2 куклы.

Проведение исследования. Эксперимент проводится в 3 этапа индивидуально с детьми 6—7 лет.

I этап. Определяют уровень соблюдения нормы справедливости на основании 3 диагностических серий.

Первая серия. Ребенку предлагают распределить между собой и еще двумя детьми, отгороженными от него ширмами, 4 набора игрушек (всего 21 шт.).

Вторая серия. Ребенок должен выбрать для рассылки двум воображаемым партнерам 1 из 2 уложенных в коробки наборов, в одном из них игрушки заранее поделены на 3 равные части, а в другом предназначенная испытуемому часть значительно большая, чем 2 другие (15, 3 и 3 игрушки).

Третья серия. Ребенку нужно выбрать 1 из 3 наборов игрушек, в одном из них игрушки заранее поделены поровну, в другом одна часть несколько большая, чем 2 другие (9, 6 и 6 игрушек), в третьем — значительно больше других (15, 3 и 3 игрушки).

II этап. После рассылки игрушек партнерам ребенка просят оценить себя. Для определения самооценки ему предлагают поставить себя на 1 из 11 ступенек нарисованной на листе бумаги лесенки. На 5 нижних ступеньках располагаются «плохие» дети (чем ниже, тем хуже); на шестой ступеньке — «средние» дети (не плохие, не хорошие); на 5 верхних ступеньках — «хорошие» дети (чем выше, тем лучше). Чтобы выяснить, способен ли ребенок представить себе, что его самооценка может снизиться, спрашивают, может ли он оказаться на более низкой ступеньке и в каком случае.

III этап. Ребенку показывают вариант деления, противоположный тому, что он использовал на I этапе эксперимента, например, если в первой серии I этапа он поделил игрушки поровну, то в первой серии III этапа ему предлагают взять себе больше игрушек. И так в каждой серии испытуемого просят вообразить, что он действует в соответствии с этими противоположными вариантами, и оценить свое «новое поведение».

IV этап. Ребенка просят оценить двух сверстников, один из которых делил эти же игрушки поровну, а другой оставлял большую часть себе. Поделенные игрушки лежат на столе, сверстников изображают куклы.

Обработка данных. Подсчитывают количество детей:

а) придерживающихся во всех 3 сериях равномерного деления (соблюдающих норму);

б) предпочитающих те варианты, когда им доставалось больше игрушек, чем партнерам (нарушающих норму);

в) тех, у кого наблюдаются оба варианта распределения — и поровну и не поровну (неустойчивых).

Выявляют особенности самооценок детей при нарушении или соблюдении ими моральной нормы:

а) адекватная самооценка (ей соответствуют более высокие значения из 11 «ступенек лестницы» при реальном или воображаемом соблюдении нормы; она свидетельствует о большей или меньшей критичности к собственному нарушению норм морали);

б) недифференцированная самооценка (ей соответствуют одинаковые значения как при соблюдении, так и при нарушении нормы; она говорит о том, что данная сфера не имеет для дошкольника значения, и о том, что для себя он считает равно допустимым любой выбор);

в) искаженная самооценка (ей соответствуют более высокие значения при нарушении нормы; может выступать как результат включения особых, не осознаваемых детьми механизмов защиты).

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ И ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ГРУППЫ

Подготовка исследования. Приготовить по одной фотографии каждого ребенка группы, 3 игрушечных домика.

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми старшего дошкольного возраста и состоит

из 3—4 серий, в каждой из которых ребенок оценивает новое качество сверстников и себя.

Первая серия. Оцениваются качества, непосредственно воспринимаемые детьми; внешняя привлекательность, жизнерадостность, физическая сила.

Вторая серия. Оцениваются нравственные качества: умение дружно играть, не драться, не ябедничать, доброта, отзывчивость.

Третья серия. Оцениваются волевые качества: умение довести дело до конца, прийти на помощь товарищу.

Четвертая серия. Оцениваются качества, обеспечивающие ребенку успех в той или иной деятельности: навыки и умения, от которых зависит успешность учебной, игровой деятельности, изобразительной, музыкальной, конструктивной и т.п.

Перед испытуемым раскладывают на столе фотографии всех детей группы, в том числе и его собственную, и ставят 3 игрушечных домика.

Ребенку предлагают отобрать в одну стопку, например, фотографии «самых добрых» (говорят, что они «делятся гостинцами с другими ребятами, дают поиграть своими игрушками, которые приносят из дома, не обижают друзей, уступают место в игре»), а в другую стопку — фотографии детей «не очень добрых» («не любят делиться гостинцами, не дают поиграть своими игрушками» и т.д.). Фотографии детей, которые «только иногда бывают добрыми», складываются в третью стопку. Свою собственную фотографию ребенок должен положить в одну из стопок, в зависимости от самооценки, данной по тому или иному качеству. Каждый ребенок раскладывает фотографии 3 раза.

Каждая стопка фотографий помещается в соответствующем игрушечном домике. После того как экспериментатор фиксирует результаты, все фотографии снова раскладываются на столе.

Обработка данных. Результаты оценки каждым ребенком всех детей группы и самого себя по выделенным качествам заносят в таблицу (табл. 5).

**Сравнительная оценка нравственных качеств
у себя и сверстников**

Фамилия, имя ребенка	Оценка сверстников			Самооценка		
	нравственные качества	внешняя привлекательность	волевые качества	нравственные качества	внешняя привлекательность	волевые качества

ПРИМЕЧАНИЕ: детям, имеющим, по мнению испытуемого, ярко выраженные те или иные положительные качества, ставится оценка +1, а детям, которых он наделял отрицательными качествами, –1.

Сумма положительных и отрицательных оценок, которые дает ребенок остальным членам группы, является личностной характеристикой его самого: в ней выражается степень его доброжелательности в отношении к сверстникам. Вычисляют коэффициент доброжелательности по сумме положительных баллов, приходящихся на одного ребенка.

Сопоставляя количество положительных и отрицательных оценок отдельных детей, получают общую картину оценочных отношений в группе:

а) выявляют детей с благоприятным и неблагоприятным положением, детей «контрастных», имеющих много и положительных, и отрицательных оценок;

б) выясняют существование половой дифференциации во взаимных оценках детей, пристрастности в оценках в зависимости от избирательности симпатий;

в) устанавливают уровень самооценки.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКА

Подготовка исследования. Подобрать вопросы для двух вариантов внеситуативно-личностной беседы с детьми: 1) о желаниях и предпочтениях; 2) о прошлых и будущих действиях. Чис-

ло и характер вопросов жестко не фиксируются, они зависят от активности ребенка, от его отношения к беседе. За основу можно взять следующие вопросы.

Вариант I

1. Что ты любишь больше всего на свете?
2. Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?
3. Расскажи о своем любимом занятии: как ты играешь, гуляешь и пр.
4. Расскажи, что ты больше всего не любишь (просто терпеть не можешь).
5. Тебе все нравится в детском саду? Что бы хотелось изменить?
6. Я волшебница и могу выполнить любое твоё желание. Что ты хочешь попросить?

Вариант II

1. Что ты делал перед тем, как я позвала тебя?
2. Расскажи, что вы делали сегодня на занятии.
3. Случалось ли с тобой вчера, позавчера или еще раньше что-нибудь интересное (важное, смешное)? Расскажи, пожалуйста.
4. Что собираешься делать, когда вернешься в группу?
5. Что будешь делать сегодня вечером или завтра?

Проведение исследования. Эксперимент проводится индивидуально с детьми 5—7 лет. Взрослый задает вопросы, конкретизирует или изменяет их, чтобы ребенку было легче ответить.

Обработка данных. Результаты беседы о желаниях и предпочтениях детей оформляют в таблицу (табл. 6).

Выявляют соотношение вариантов ответов в разных группах дошкольников и выделяют наиболее значимый, распространенный в каждой группе.

Выясняют причины преобладания определенного типа ответов у детей разного возраста.

Таблица 6

Осознание желаний и предпочтений старшими дошкольниками

Типы ответов	Возраст детей	
	5—6 лет	6—7 лет
1. Отсутствие ответа (молчание или ответ «не знаю», «ничего») 2. Ситуативный ответ (ребенок называет вещи, находящиеся в его зрительном поле) 3. Предметы (отсутствующие в ситуации, но достаточно конкретные) 4. Виды деятельности или любимые игры 5. Общение и совместная деятельность (дети называют, что они хотели бы делать с близкими людьми вместе)		

Результаты беседы о прошлых и будущих действиях оформляют в таблицу (табл. 7).

Делают выводы о том, как дошкольники выделяют и фиксируют свои действия в сознании.

Таблица 7

Осознание прошлых и будущих действий старшими дошкольниками

Типы ответов	Возраст детей	
	5—6 лет	6—7 лет
1. Отсутствие ответа 2. Стереотипное повторение одного ответа 3. Перечисление режимных моментов 4. Сообщение о своих действиях 5. Развернутый рассказ о прошлых и будущих событиях		

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБРАЗА «Я» И САМООЦЕНКИ ДОШКОЛЬНИКА

Подготовка исследования. Приготовить вопросы, помогающие выяснить отношение ребенка к привлекательным и непривлекательным индивидуально-психологическим качествам человека и отношение к себе, например.

1. Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким, как он, хотел бы быть похожим на него. Какой это человек? Каким бы ты хотел быть? На кого бы ты хотел быть похожим?

2. Представь себе человека, который бы тебе так не нравился, что ты ни за что не хотел бы быть таким, как он, не хотел бы быть на него похожим. Какой это человек? Каким бы ты не хотел быть? На кого бы ты не хотел быть похожим?

3. Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты сам? Нарисовать шкалу с делениями от -10 до $+10$ (центр обозначен «0»), подобрать фишку.

Проведение исследования. Исследование и в конце года индивидуально с детьми 6—7 лет и состоит из 2 серий.

Первая серия. Беседа по вопросам (см. выше).

Вторая серия. Ребенку предъявляют шкалу с характеристиками, названными детьми в ответах на вопросы, и стандартный набор антонимов («хороший — плохой», «добрый — злой», «умный — глупый», «смелый — трусливый», «сильный — слабый» и т.д.). Экспериментатор дает следующую инструкцию: «На этой шкале — все люди на свете: от самых добрых до самых злых (показ сопровождается движением руки по шкале сверху вниз), от самых злых до самых добрых (движение руки снизу вверх по шкале). На самом верху находятся все самые добрые люди на свете, в самом низу — самые злые, посередине — средние. Где ты среди всех этих людей? Отметь свое место фишкой». После того как ребенок сделал выбор, его спрашивают: «Ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Отметь, какой ты на самом деле и каким бы хотел быть».

Идеальная и реальная самооценки производятся по различным индивидуально-психологическим качествам несколько раз.

Обработка данных. По итогам беседы выявляют наличие и характер представлений ребенка о себе, его ценностные суждения и пристрастия.

По результатам, полученным во второй серии эксперимента, сравнивают, сколько детей обладает максимально высокой самооценкой, сколько дифференцированной (различение оценок в идеальном и реальном плане) в начале и конце учебного года; результаты оформляют в таблицу (табл. 8).

Таблица 8

Особенности образа «Я»

Время проведения эксперимента	Содержание представления ребенка о себе			Отказ
	«Я — хороший»	«Самокритичный»	Содержательное представление о себе	
Начало года				
Конец года				

Обобщая ответы детей в первой и второй сериях, выясняют сформированность у испытуемых образа «Я» (высокий уровень характеризуется сочетанием дифференцированной самооценки при различении реального и идеального планов с содержательным рассказом о себе).

ИЗУЧЕНИЕ ОСОЗНАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

Подготовка исследования. Приготовить изображение золотой рыбки или игрушечную рыбку.

Проведение исследования. Проводится 2 серии эксперимента индивидуально с детьми 3—7 лет. Участвуют одни и те же дети.

Первая серия. Ребенку показывают золотую рыбку и говорят: «Это золотая рыбка. Она может выполнить три желания. Попроси у нее что-нибудь для себя». После называния каждого желания спрашивают, почему он выбрал именно это.

Вторая серия. Проводится аналогично первой, но ребенку предлагают попросить что-нибудь для члена его семьи, например для мамы, и для кого-нибудь из группы детского сада (называется имя). Можно назвать ребенка, к которому испытуемый относится с симпатией, равнодушен или относится отрицательно.

Обработка данных. Анализируют разнообразие и содержание желаний детей в каждой серии, зависимость их от возраста. Выделяют, например, вещественные желания — желание обладать какой-то вещью: «Хочу платье, как у принцессы». «Хочу куклу Аленушку»; желания, направленные на удовлетворение материальных потребностей: «Хочу много мороженого эскимо (сладостей и т.д.)»; желания, направленные на преобразование вещественной окружающей среды: «Хочу, чтобы дома было красиво, чисто»; желания, направленные на помощь и установление взаимоотношений с другими людьми: «Хочу, чтобы бабушка поскорее выздоровела», «Хочу, чтобы мама на меня не сердилась», «Хочу, чтобы Маша со мной дружила» и т.д. Определяют, умеет ли ребенок понять другого человека, его желания и интересы, как это зависит от возраста детей.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ СВОИХ КАЧЕСТВ (МЕТОДИКА «КОНТУР ЧЕЛОВЕКА»)

Подготовка исследования. Приготовить стандартный лист бумаги, на котором нарисован контур тела человека в полный рост, а также простой карандаш.

Проведение исследования. Инструкция: «На этом листе нарисован контур человека. Но это не просто какой-то человек, а ты сам. Внутри человека ничего не нарисовано. Давай заполним эту пустоту. Внутри можно нарисовать различные предме-

ты, вещи, игрушки, деревья, цветы, солнце, дождь, животных, птичек, еду, людей и, вообще, все, что ты захочешь. Но учти, что рисовать это ты будешь внутри самого себя. Поэтому постарайся поместить в контур именно те предметы, вещи и пр., которые ты считаешь своими, которые как бы ты сам. Хочешь, можешь рисовать сам, хочешь, можешь говорить, что где изобразить, а я помогу тебе это сделать». Для детей 3—4 лет в текст инструкции можно ввести такую фразу: «Давай нарисуем внутри контура человека те предметы, вещи, игрушки, тех животных, птичек, людей и пр., о которых ты чаще всего думаешь».

По ходу выполнения ребенком задания фиксируется очередность изображений. После завершения рисунка проводится стандартизированная беседа.

Ребенку задаются вопросы:

- Почему ты нарисовал (называется конкретный объект)?
- Тебе нравится это или не нравится? Почему?
- Какие из предметов, вещей ты бы мог подарить другим детям? Почему?
- Какие бы из них ты ни за что не подарил бы, не отдал другим? Почему?
- Что из всего нарисованного тебе нравится больше всего? Почему?

Обработка данных. Анализируют разнообразие и содержание выбора детьми объектов, зависимость их от возраста. Обобщая ответы детей, выясняют сформированность у испытуемых образа «Я».

УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ САМОПОЗНАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ниже приведены простые игры и упражнения, способствующие развитию самопознания ребенка, которые могут проводиться как индивидуально, так и в группе.

В зависимости от направленности игры и упражнения разделены на несколько групп:

- «*Я и мое тело*» — направлены на преодоление замкнутости, пассивности, скованности детей, а также двигательное укрепление.

- «*Я и мой язык*» — направлены на развитие языка жестов, мимики и пантомимики, на понимание того, что, кроме речевых, существуют и другие средства общения.

- «*Я и мои эмоции*» — направлены на знакомство с эмоциями человека, осознание своих эмоций, а также на распознавание эмоциональных реакций других людей и развитие умения адекватно выражать свои эмоции.

- «*Я и Я*» — направлены на развитие внимания ребенка к самому себе, своим чувствам, переживаниям.

- «*Я и другие*» — направлены на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувства общности, понимания индивидуальных особенностей других людей, формирование внимательного, доброжелательного отношения к людям и друг к другу.

- «*Я и моя семья*» — направлены на осознание отношений внутри семьи, формирование теплого отношения к ее членам, осознание себя как полноправного, принимаемого и любимого другими члена семьи.

Общие правила организации и проведения игр и упражнений:

- не старайтесь использовать за один раз сразу несколько игр (у дошкольника работоспособность еще невелика, он быстро утомляется, и на фоне этого может сложиться негативное отношение к игре);

- используйте для игр время, когда ребенок в хорошем настроении, не перевозбужден, не утомлен, не голоден, но и не сразу после еды, лучше всего после дневного сна, в течение 20—25 минут;

- не говорите ребенку, что он что-то сделал неправильно, иначе в дальнейшем он будет бояться давать искренние ответы;

- помните, что самая правдивая и искренняя информация та, которую ребенок выдает первой без долгих размышлений;
- игры и упражнения будут полезны только тогда, когда ребенок захочет ими заниматься. Поэтому не надо заставлять его играть, лучше уделите ему время, когда он сам этого захочет.

«Я и МОЕ ТЕЛО»

1. «Путаница»

Игра для нескольких детей. Они встают в круг, закрывают глаза и, вытянув вперед руки, сходятся в центре. Правой рукой каждый берет за руку любого другого ребенка, левая оставлена для того, чтобы за нее кто-то взялся. После этого все открывают глаза. Взрослый помогает детям в том, чтобы за одну руку взялся только один ребенок. Таким образом образуется путаница. Задача детей — распутаться, не отпуская рук.

В этой игре хорошо использовать веселую, бодрящую музыку.

2. «Медвежата»

Ребенок превратился в маленького медвежонка. Он лежит в берлоге. Подул холодный ветер и пробрался в берлогу. Медвежонок замерз. Он сжался в маленький клубочек — греется. Стало жарко, медвежонок развернулся и зарычал.

Взрослый рассказывает ребенку про медвежонка, а тот изображает его движения. Упражнение направлено на мышечное расслабление.

3. «Насос и мяч»

Игра может проводиться в группе и индивидуально. Один из участников (может быть, взрослый) становится насосом, другие — мячами. Сначала «мячи» стоят, обмякнув всем телом, на полусогнутых ногах. Корпус наклонен вперед, голова опущена. Когда «насос» начинает надувать мячи, сопровождая свои действия звуком, дети начинают распрямляться, надувают щеки и

поднимают руки. Мячи надуты. Ведущий вытягивает шланг насоса из мячей. Дети издают с силой звук «ш-ш-ш-ш», возвращаясь в исходное положение. Насосом может быть и ребенок.

Если детей несколько, то их можно разбить на пары, в которых один будет насосом, другой — мячом, затем они меняются ролями.

Игра направлена на осознание чувств напряжения и расслабления.

4. «Походки»

а) Ребенку предлагается изобразить походки различных людей и животных, например, походить, как глубокий старик, как маленький ребенок, как клоун в цирке, как лев, как котенок, как медведь и т.п. Варианты походок ребенок может придумать сам. Возможен другой вариант этой игры, когда другие дети по походке стараются угадать, кого хотели изобразить.

Упражнение предназначено для снятия напряжения, эмоционального раскрепощения детей.

«Я и МОЙ ЯЗЫК»

1. Беседа «Как можно общаться без слов»

Обсудите с ребенком, с помощью каких средств он может общаться с другими людьми. Наверное, он сразу же назовет речь. Спросите его, как можно без слов объясниться с человеком, как с помощью жеста, мимики передать свое эмоциональное состояние. Можно ли узнать, о чем думал, что чувствовал писатель, художник или композитор, читая, рассматривая или слушая их произведения. Попробуйте угадать настроение автора, читая какую-нибудь книгу или слушая музыку.

2. «Иностранец»

К вам в гости приехал иностранец, который не знает русского языка, а вы не знаете того языка, на котором говорит он. Предложите ребенку пообщаться с ним, показать ему свою ком-

нату, свои игрушки, пригласить пообедать, естественно, все это без слов.

3. «Через стекло»

Детям предлагается сказать что-либо друг другу жестами, представив, что они отделены друг от друга стеклом, через которое не проникают звуки. Тему для разговора ребенку можно предложить, например: «Ты забыл надеть шапку, а на улице очень холодно» или «Принеси мне стакан воды, я хочу пить» и т.п., или ребенок сам придумает свое сообщение. После игры надо выяснить, насколько точно и правильно дети поняли друг друга, и обсудить, что чувствовали дети при передаче сообщений, легко ли им было.

Игра направлена на развитие умения передавать мысли и чувства с помощью мимики лица и выразительных движений.

4. «Изобрази сказку»

Играют две команды (или 2 ребенка). Одна команда задумывает какую-либо известную сказку или мультфильм и пытается изобразить ее без слов. А другая группа должна догадаться, какая это сказка и кто кого изображает. Задание можно усложнить тем, что с помощью мимики и пантомимики изображать не только героев, но и вещи, которые им принадлежат.

В этой игре важно предварительно договориться о совместном показе сказки, а потом уже координировать свои действия друг с другом без слов.

«Я и МОИ ЭМОЦИИ»

1. «Мимическая гимнастика»

Ребенку предлагается выполнить ряд упражнений для мимических мышц лица. Сморщить лоб, поднять брови (удивление). Расслабиться. Сохранить лоб гладким в течение одной минуты. Сдвинуть брови, нахмуриться (сержусь). Расслабиться. Полностью расслабить брови, закатить глаза (а мне все равно — рав-

нодушие). Расширить глаза, рот открыт, руки сжаты в кулаки, все тело напряжено (страх, ужас).

Расслабиться. Расслабить веки, лоб, щеки (лень, хочется подремать). Расширить ноздри, сморщить нос (брезгливость, вдыхаю неприятный запах). Расслабиться. Сжать губы, прищурить глаза (презрение). Расслабиться. Улыбнуться, подмигнуть (весело, вот какой!).

Цель игры — изучение мимики лица и связанных с ней эмоциональных состояний человека, тренинг выразительной мимики.

2. «Угадай-ка!»

Выбирается один ведущий. Дети садятся в ряд; лицом к нему. За спинами передается небольшой мячик или другой предмет. По выражению лица и позе ведущий должен угадать, у кого мячик. Передача мяча прекращается после сигнала.

Игра направлена на тренировку внимания и умения отследить состояние человека по мимике и пантомимике.

3. «Рисуем эмоции пальцами»

Ребенку предлагается нарисовать свои эмоции пальцами. Для этого необходимо использовать баночки с гуашевой краской. Можно нарисовать свое настроение с помощью пальцев.

Игра направлена на выражение осознания своего эмоционального состояния. В данном случае не важно, сюжетным ли будет рисунок. Может быть, ребенок просто нарисует какие-то пятна, дайте ему возможность попробовать выразить себя, свои эмоции на листе бумаги.

4. Беседа «Способы повышения настроения»

Обсудите с ребенком, как можно самому себе повысить настроение. Постарайтесь придумать как можно больше таких способов (улыбнуться себе в зеркале, попробовать рассмеяться, вспомнить о чем-нибудь хорошем, сделать доброе дело другому, нарисовать себе картинку и т.п.).

«Я и Я»

1. «Кто я?»

Ребенку предлагается внимательно рассмотреть себя в зеркале и ответить на несколько вопросов:

- Какого цвета твои глаза? Волосы?
- Какого ты роста (сравни себя с чем-нибудь и с кем-нибудь)?
- Чем внешне ты отличаешься от других детей — твоих друзей и подруг (можно сравнить цвет глаз, рост, аккуратность в одежде и другое)?
- Что в твоей внешности является самым привлекательным?
- Улыбнись. Тебе нравится твоя улыбка? Другим людям она тоже очень нравится. Улыбайся почаще! Какой из человечков тебе более симпатичен?

Затем дети по очереди стараются назвать как можно больше ответов на вопрос: «Кто я?» Для описания себя используются характеристики, черты, интересы и чувства, и каждое предложение начинается с местоимения «Я». Например: «Я — девочка», «Я — человек, занимающийся спортом», «Я — хороший человек» и т.п. Взрослый следит за тем, чтобы дети не повторяли то, что говорили предыдущие ребята, а описывали именно себя.

Эта игра дает детям возможность взглянуть на себя как бы с разных сторон, расширить представления о себе.

2. «Составь рассказ»

Ребенку предлагается составить рассказ на какую-нибудь тему, которую ему может предложить взрослый, или он выбирает ее сам. Темы могут быть такими: «Я люблю, когда...», «Меня беспокоит...», «Когда я злой...», «Когда мне плохо...», «Когда меня обижают...», «Что я не могу...», «Я боюсь...».

Важно, чтобы ребенок давал не односложный ответ, а полный, развернутый рассказ. Затем эти рассказы можно проиграть, причем в главной роли должен быть сам рассказчик. Вместе с

детьми можно продумать пути выхода из этих ситуаций и тоже проиграть их.

3. «Слушаем себя»

Взрослый обращается к ребенку: «Давай сядем поудобнее, расслабимся и закроем глазки. Послушаем, что происходит вокруг и внутри тебя. Внимательно прислушайся к своим ощущениям... Что ты сейчас чувствуешь, что хочешь? Что ты услышал?» Ребенок делится своими впечатлениями.

Это упражнение развивает концентрацию внимания, способствует обращению внимания на себя, на свои чувства.

4. «Рисуем себя»

Ребенку предлагается цветными карандашами нарисовать себя сейчас и себя в прошлом. Обсудите с ним детали рисунка, в чем они различаются. Спросите ребенка, что ему нравится и не нравится в себе.

Это упражнение направлено на осознание себя как индивидуальности, осознание различных своих сторон. Это полезно для определения того, что изменилось в ребенке по сравнению с прошлым и что еще хотелось бы изменить.

«Я и ДРУГИЕ»

1. «Биография по фото»

Для этого упражнения вам понадобится несколько фотографий. Хорошо, если эти фотографии принесут сами дети, но в этом случае надо проследить, чтобы каждому ребенку досталась не та фотография, которую принес он сам. Дети составляют рассказы о людях, изображенных на фотографиях. Особое внимание следует обратить на то, что в данный момент чувствует этот человек и каковы возможные причины этих переживаний.

Игра направлена на выработку чувствительности к переживаниям другого.

2. «Поводырь»

Упражнение выполняется в парах. Сначала ведущий водит ведомого с повязкой на глазах, испытывая чувство руководства и ответственности за его благополучие. Затем дети меняются ролями.

Это упражнение развивает чувство ответственности за другого человека, доверительного отношения друг к другу.

3. Проигрывание ситуаций

Для детей будет интересным и полезным разыграть различные ситуации. Это могут быть ситуации из реальной жизни, например, конфликт, возникший в игре, или предложенные взрослым, но тоже близкие к реальным, например: «Ты поссорился с другом, теперь хочешь помириться», «Ты принес в детский сад апельсин, а у твоего друга сегодня нет ничего вкусного», «Ты пришел на детский праздник, где никого не знаешь. Познакомься с ребятами» и т.д.

4. «Прорви круг»

Эта подвижная игра способствует большей включенности детей в группу.

Дети стоят в кругу, крепко взявшись за руки. Один ребенок должен с разбегу разорвать этот круг и оказаться внутри его.

Одним из вариантов этой игры является игра «Разрывные цепи». Дети делятся на две команды и становятся, держась за руки, друг напротив друга на расстоянии 10—15 м. Одна команда вызывает участника из другой, который должен разбежаться и разорвать цепочку игроков. Если ему это удалось, то он забирает одного из игроков этой команды в свою, если нет — сам становится в нее. Следующего игрока вызывает другая команда.

«Я и МОЯ СЕМЬЯ»

1. «Домашний фотоальбом»

Предложите ребенку посмотреть домашние фотографии. Обсудите, какие люди на них изображены, может быть, кого-то из

них ребенок не знает. Обратите внимание ребенка на то, какое у этих людей выражение лица, что они чувствуют, какое у них настроение. Предложите ребенку придумать какую-нибудь историю про этих людей.

2. Беседа «Что значит любить родителей»

Желательно, чтобы эту беседу проводили с детьми не сами родители, а другой человек, например, воспитатель в детском саду. В ходе беседы обсуждаются вопросы: «Почему важно в семье любить друг друга? Как выразить свою любовь к родителям? Как научиться не огорчать близких? Как вести себя, если провинился? Как научиться понимать настроение родителей?»

3. «Дочки-матери»

Эта игра полезна и для девочек, и для мальчиков как в диагностическом, так и развивающем плане. Как известно, дети отражают в своих играх то, что они видят в своем окружении, поэтому, наблюдая за этой игрой, родители смогут увидеть со стороны те образцы поведения, которые они демонстрируют ребенку. Кроме того, игра «Дочки-матери» помогает ребенку почувствовать себя в роли родителей, осознать, как иногда бывает маме и папе трудно со своими детьми. В этой игре также можно разыграть различные жизненные ситуации, например те, которые мы предлагаем в следующем упражнении.

4. Разыгрывание ситуаций

Ситуации разыгрываются в группе детей, которые играют роли и родителей, и свои. К разыгрыванию можно предложить следующие ситуации: «Вечер в семье», «Если у тебя есть два билета в кино, с кем бы ты хотел пойти?», «Праздник в семье», «Как помирить поссорившихся членов семьи», «Как поднять маме (папе) настроение».

Некоторые ситуации для разыгрывания дети могут предложить сами.

2. САМОПОЗНАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Способность видеть себя отличным от других человеком, обладающим определенными свойствами, составляет *Я*-образ, становление которого оказывает существенное влияние на развивающуюся личность ребенка. По мере того как дети становятся старше, у них формируются все более точные и полные представления о своих физических, интеллектуальных и личностных качествах. Они приписывают себе все больше отличительных особенностей, что ведет к уточнению и усложнению их *Я*-образов. Это усовершенствование *Я*-образа происходит в физической, социальной и учебной сферах. Дети сравнивают себя со своими сверстниками и делают вывод: «Я лучше, чем Миша, в спорте, но не так силен в математике, как Олег» или: «Может быть, я не такая хорошенькая, как Лиза, но у меня больше подруг».

Постепенно формируется *Я*-концепция — совокупность всех имеющихся у человека представлений о самом себе. *Я*-концепция снабжает детей своеобразным «фильтром», сквозь который они оценивают свое социальное поведение и поведение окружающих. В среднем детстве *Я*-концепция не всегда отличается точностью. Например, первоклассники склонны более позитивно воспринимать свои способности, допустим, в спорте, чем ребята старшего возраста. В среднем детстве *Я*-концепция развита еще не достаточно, она очень зависима от мнения и оценочных суждений о ребенке родителей и других значимых людей. Поэтому взрослые должны отдавать себе отчет в своих словах и действиях, когда хвалят, ругают ребенка или ставят ему кого-то в пример.

Любое знание о самом себе всегда сопровождается собственным оцениванием, в котором отражается степень самоуважения и самопринятия. Самооценка — это субъективное личностное суждение о собственной ценности. В течение школьного возраста ребенок совершает значительный шаг в

понимании себя, своих мотивов, интересов, ценностей. Только хорошо зная себя и свои возможности, можно сформировать реально достижимые цели и тем самым рассчитывать на успех, самоуважение.

Самоуважение означает видение себя человеком, обладающим положительными качествами, т.е. человеком, способным достигать успеха в том, что является для него важным. В младшем школьном возрасте самоуважение в значительной степени связано с уверенностью в своих академических способностях (которая, в свою очередь, соотносится со школьной успеваемостью). Дети, которые хорошо учатся в школе, имеют более высокую самооценку, чем неуспевающие ученики. Однако взаимосвязь между самоуважением и уверенностью в своих академических способностях далека от полной: многим детям, которые не могут похвастаться успехами в учебе, тем не менее удается развить высокую самооценку. В зависимости от отношения родителей и мнения одноклассников дети, не достигшие успеха в одном, могут найти что-нибудь еще, что позволит им выделиться среди других. Кроме того, если они принадлежат к культуре, где образованию не придается большого значения, их самоуважение может быть вообще не связано с достижениями в учебе. Мнение родителей и группы сверстников, в которую входит ребенок, для него гораздо важнее, чем мнение более широкого окружения.

Развитие самоуважения — процесс циклический. Дети обычно достигают успеха в каком-либо деле, если они уверены в своих силах и способностях, а их успех ведет к дальнейшему росту самоуважения. На другом полюсе находятся дети, которые терпят неудачи из-за недостатка самоуважения, и, как следствие, оно продолжает падать. Личные удачи или неудачи в различных ситуациях могут заставить детей смотреть на себя как на лидеров или аутсайдеров. Но эти ощущения сами по себе еще не создают замкнутый круг, и многие дети, начавшие с неудач в социальной или учебной сфере, в конечном счете находят что-то, в чем они способны преуспеть.

Принимая во внимание тесную связь между самоуважением и достижениями, многие учителя стараются чаще хвалить своих учеников, чтобы сформировать у них уважение к себе. Умеренная похвала, бесспорно, может быть весьма полезной. Однако критики считают, что слишком обильные похвалы, не связанные с реальными достижениями или нравственными поступками, формируют детей, у которых отсутствует реалистичное представление о своих сильных и слабых сторонах. Они могут начать думать, что в любом деле им нет равных. А это может создавать осложнения и проблемы в отношениях со сверстниками и учителями.

В последнее время исследователи обеспокоены возможными негативными последствиями завышенной самооценки. Когда детям постоянно твердят, будто в этом мире нет ничего важнее того, насколько высоко сам человек ценит себя, то им посылают ясное сообщение, что они центр Вселенной. Такое повышенное внимание к собственному мнению о себе может толкнуть детей на путь социального равнодушия. Кроме того, ученые утверждают, что без объективной, внешней по отношению к ребенку системы моральных эталонов дети не способны приобрести устойчивого понимания того, что такое хорошо и что такое плохо. Например, они могут отрицать, что совершили нехороший поступок, даже если их застали «на месте преступления», только потому, что они убеждены в своей правоте. Поэтому для развития у детей реалистичной самооценки учителям рекомендуется соотносить отпускаемые детям похвалы с действительными достижениями и поведением учеников.

В средней школе перед подростком постепенно появляется задача *самоопределения*. В современной науке, когда речь идет о проблеме самоопределения, чаще всего говорят о трех видах: личностном, жизненном и профессиональном самоопределении.

Личностное самоопределение — это выявление и утверждение собственной позиции в различных жизненных ситуациях, носящих проблемный характер; выбор способов самоосущест-

вления, проявляющих собственно личностные особенности каждого человека.

Жизненное самоопределение — выбор собственного жизненного пути, дающего возможность в той или иной мере реализовать себя.

Профессиональное самоопределение — это определение в сфере труда, связанное с выбором и освоением какой-либо профессии или группы профессий. Идеальным считается такое профессиональное самоопределение, когда выбранная профессия полностью соответствует интересам личности, человек, обладая всеми необходимыми способностями, имея возможность полностью реализоваться в профессии, находит в ней личностный смысл, получает за свой труд моральное и материальное вознаграждение.

Все три вида самоопределения личности тесно связаны друг с другом и буквально «вплетены» друг в друга. Например, профессиональное самоопределение является важнейшей частью жизненного самоопределения. В свою очередь, как профессиональное, так и жизненное самоопределение зависят от того, какой желает стать личность, как она определяется в конкретных жизненных ситуациях, т.е. от личностного самоопределения.

В жизни каждого человека наступает момент, когда он должен выбирать профессию. У одних этот процесс начинается очень рано (некоторые дети уже в начальных классах знают, кем они будут, и подчиняют свою жизнь подготовке к будущей учебе и освоению профессии). Чаще всего самоопределение сопряжено с трудностями, непоследовательным изменением профессиональных намерений. Немало учащихся, которые вплоть до окончания школы не могут определиться, их выбор дальнейшего места учебы или работы носит случайный характер, не соотнесен ни с реальными возможностями, ни с интересами, ни с потребностями общества.

С психологической точки зрения успешность профессионального самоопределения будет зависеть от сочетания трех

важных аспектов: желаний человека, его возможностей и потребностей общества в представителях той или иной профессии, т.е. от сочетания: «Хочу», «Могу», «Требуется». Между названными аспектами могут возникать отношения согласованности или рассогласованности (конфликта). Приведем наиболее распространенные вопросы, которые задают школьники, находясь на этапе профессионального самоопределения.

Какие профессии существуют? Какие требования они предъявляют к личности? Какие из них являются более, а какие менее престижными? Насколько востребована та или иная профессия в обществе? Какие возможности для жизни они дают с точки зрения материального благополучия, личностного роста и морального удовлетворения?

Какая группа профессий больше подходит для меня? Какими способами и личностными качествами я обладаю для успешного ее освоения? Что мне нужно сделать, чтобы развить в себе необходимые свойства и качества?

В каких учебных заведениях можно получить профессиональную подготовку? Какие из них лучшие? По каким предметам нужно усиленно заниматься в школе, чтобы поступить в то или иное учебное заведение, успешно в будущем овладеть профессиональными знаниями и умениями?

Этот перечень вопросов можно продолжить. Кто в свое время стоял на этапе профессионального выбора, знает, насколько каждому важны ответы на них. Одним из самых мучительных является вопрос: какую профессию выбрать среди ряда привлекательных и разнообразных профессий? Но тем не менее выбор приходится делать, никто его за тебя не сделает.

Поэтому помощь состоит не в том, чтобы навязать тот или иной выбор учащемуся, а в том, чтобы дать ему побольше информации о профессиях для осуществления правильного выбора, принять на себя всю полноту ответственности за это, предостерегая от случайного, ошибочного выбора.

Оказать квалифицированную помощь личности в процессах профессионального самоопределения можно в рамках осуществления профориентационной работы, проводимой в школах и в специальных профориентационных центрах. *Профориентация* — это обширная область современной науки и практики, включает профессиональное просвещение, профессиональную диагностику (профотбор, профподбор), профессиональное консультирование и др.

Профессиональное просвещение дает возможность ознакомить учащихся с миром профессий, профессиограммами — кратким описанием профессий, требованиями, которые предъявляет профессия личности, выдающимися представителями тех или иных профессий, возможностями, которые дает та или иная профессия для личностного и профессионального самосовершенствования, и др. Существуют специальные факультативные курсы в школах, которые решают задачи профпросвещения. Формы профпросвещения различны: уроки, кружковая работа, экскурсии на предприятия и в учебные заведения, встречи со специалистами, профориентационные игры и многое другое. Просвещение выполняет важную функцию ориентировки как в мире профессий, так и в возможности выбора той или иной профессии.

Профессиональная диагностика ориентируется на определение взаимосвязи возможностей личности с теми или иными сферами жизнедеятельности, где эти возможности могли бы проявиться наиболее полно. С этой целью используются специальные беседы, опросники профессиональной мотивации и профессиональных склонностей, тесты на выявление способностей, психофизиологическое обследование и др. Ниже мы приведем некоторые такие опросники.

Профессиональное консультирование позволяет в ходе индивидуальной работы оказать морально-эмоциональную поддержку, более глубоко соотнести свои желания с возможностями и потребностями общества («Хочу» — «Могу» — «Требуется»), помочь в конкретном выборе и принятии решения. В каче-

стве примера конкретных методов оказания такой помощи могут выступать следующие (по разработкам Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой):

- построение «цепочки» основных ходов (последовательных действий), обеспечивающих реализацию намеченных целей и перспектив, которые позволяют наглядно (на листе бумаги) представить возможные жизненные перспективы человека;

- построение системы различных вариантов действий (в виде своеобразных «деревьев» и «ветвей»), ведущих к определенной цели, позволяющих выделить наиболее оптимальные варианты перспектив;

- использование различных схем альтернативного выбора профессии (из уже имеющихся вариантов), учебного заведения или специальности выбранного заведения (обычно используются на заключительных этапах консультации).

Таким образом, в ходе профориентационной работы создаются благоприятные условия для решения задач профессионального самоопределения как групп школьников, так и отдельных учащихся. Взвешивая свои желания, возможности, потребности общества, учитывая сложившуюся конъюнктуру рынка, наличие в регионе соответствующих учебных заведений, предприятий и фирм, учащийся в конечном итоге самостоятельно должен определиться в предполагаемом выборе профессии, что, в свою очередь, определит во многом и жизненный путь, и направления самоактуализации и самореализации личности.

В итоге следует отметить, что оказание конкретной помощи и психолого-педагогической поддержки учащимся в процессах их самопознания, с одной стороны, является обязанностью педагога, с другой — представляет сложный и противоречивый процесс. Его эффективность определяется многими факторами: компетентностью педагога, его авторитетом, готовностью школьников к принятию помощи, мерой взаимодоверия и взаимопринятия обеих сторон.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

Технология саморазвития школьника Г.К. Селевко

Данная технология полностью ориентирована на саморазвитие школьников и охватывает весь период обучения с I по XI классы. Цель: воспитание активного, инициативного, самостоятельного гражданина, просвещенного, культурного человека, заботливого семьянина и мастера в своем профессиональном деле, способного к постоянному жизненному самосовершенствованию.

Цель и определяет конечный результат, которым является зрелый уровень самосовершенствования, характеризуемый:

- одухотворенностью, связью мотивов работы над собой с духовным ядром личности;
- владением совокупностью умений самосовершенствования;
- высоким уровнем самостоятельности личности, готовностью включиться в любую деятельность;
- творческим характером деятельности человека;
- осознанным поведением, направленным на улучшение себя, своей личности;
- результативностью, эффективностью самоформирования личности.

Главная цель педагогического коллектива, отдельного педагога — ввести личность ребенка в режим саморазвития, на каждом возрастном этапе поддерживать и стимулировать этот режим, формировать веру, обеспечивать инструментариум саморазвитие.

Данная технология включает три подсистемы:

- «Теория» — освоение теоретических основ самосовершенствования личности;
- «Практика» — формирование опыта деятельности учащихся по самосовершенствованию;
- «Методика» — саморазвитие в предметном обучении.

Подсистема «Теория». Системообразующим и интегрирующим является курс «Самосовершенствование личности», который построен с учетом возрастных потребностей и возможностей. Он представляет следующую структуру по классам:

- I—IV классы — «Начало этики» (саморегуляция поведения);
- V класс — «Познай себя» (психология личности);
- VI класс — «Сделай себя сам» (самовоспитание);
- VII класс — «Научи себя учиться» (самообразование);
- VIII класс — «Утверждай себя» (самоутверждение);
- IX класс — «Найди себя» (самоопределение);
- X класс — «Управляй собой» (самоуправление);
- XI класс — «Реализуй себя» (самоактуализация).

В целом, как отмечает автор, курс дает детям базовую психолого-педагогическую подготовку, методологическую основу сознательного управления своим развитием, помогает им найти, осознать и принять цели, программу, усвоить практические методы и приемы своего духовного и физического роста и самосовершенствования.

Подсистема «Практика». С точки зрения реальной практики важнейшей методологической и организационной задачей в этой технологии является предоставление самостоятельности и возможности проявления творческих способностей. Это возможно осуществить, используя развитое клубное пространство школы, занятия по развитию творческих и интеллектуальных способностей учащихся, методики коллективных творческих дел (по И.П. Иванову). Использование развитого клубного пространства школы включает следующие направления:

- общественное;
- художественно-эстетические;
- физкультурно-оздоровительное;
- эколого-биологические;
- детский туризм и краеведение;
- военно-патриотическое;
- техническую самодеятельность;
- учебно-исследовательское.

Задача состоит в том, чтобы предоставить каждому учащемуся возможность проявить себя в одной из сфер дополнительного образования.

В начальной школе руководители кружков в своей работе пользуются технологией И.П. Волкова. На средней и старшей ступенях развитие творческой самостоятельности продолжается в различных укрупненных структурах: «Воспитательные центры», «Открытый университет самосовершенствования», «Научное общество учащихся».

Занятия по развитию творческих способностей дают возможность воплотить большое количество идей учителя-новатора И.П. Волкова и проводятся в сетке расписаний уроков или во внеклассной работе. Они не только дают возможность проявить себя в процессе творческой деятельности, но и стимулируют самообразовательную деятельность, умение кооперироваться с другими учащимися для достижения конечных целей.

Методика коллективных творческих дел органически дополняет все предыдущие направления, представляя собой великолепный тренинг общественного творчества, способствует переходу воспитания к коллективному воспитанию и самовоспитанию.

Как отмечает Г.К. Селевко, переходя от одной ступени в своем развитии к другой, ребенок остается все время в среде, которая представляет для него опыт творческого преодоления, достижения, самоутверждения.

Подсистема «Методика» позволяет решать задачи саморазвития в предметном обучении. Организация учебного процесса в описываемой технологии саморазвития имеет свои принципиальные черты:

- педагогическое руководство самовоспитанием и самообразованием личности становится приоритетом в организации учебно-воспитательного процесса;
- акцент переносится с преподавания на учение;
- используется не только познавательная, но и нравственно-волевая мотивация деятельности учащихся;

- ставка делается на самостоятельную творческую деятельность учащихся;
- активизируется и стимулируется процесс осмысливания учения, субъект входит в рефлексивную позицию;
- центр тяжести педагогического процесса переносится в сторону формирования способов умственных действий;
- систематически и последовательно формируются общеучебные умения и навыки.

**ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМОПОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКА,
РАЗРАБОТАННАЯ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПЕДАГОГИКИ НЕНАСИЛИЯ
(В.А. СИТАРОВ, В.Г. МАРАЛОВ, А.Г. КОЗЛОВА)**

Педагогика ненасилия — это относительно новое направление в рамках гуманистически ориентированных подходов, возникшее в конце 1980-х — начале 1990-х годов. Оно сформировалось первоначально как движение прогрессивных педагогов, выступавших против различных форм принуждения детей и юношества, а затем приобрело черты самостоятельности. Основная цель педагогики ненасилия — полноценное развитие и функционирование личности, ее саморазвитие блокируются традиционными формами и методами обучения и воспитания, которые наперед задают то, что должен делать ребенок. В случае недостижения каких-либо целей предусмотрены различного рода санкции, например двойка. Это рождает у школьника тревогу, страх, напряженность. Испытывая их, личность не может в полной мере заниматься самопознанием и саморазвитием. Поэтому в качестве основных задач в педагогике ненасилия выдвигаются: задача гуманизации процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей; задача, направленная на развитие способности у подрастающего поколения к осуществлению ненасильственных действий по отношению к окружающим людям, природе, миру в целом; способности противостоять насилию, оказывать в случае необходимости ненасильственное сопротивление, т.е. это задачи по формированию позиции нена-

силія. В то же время признается, что сформировать такую позицию извне невозможно, поэтому ставка делается на саморазвитие, самосовершенствование, личностный рост участников педагогического процесса. В качестве ведущей принимается модель сопровождения.

Снизить уровень принуждения, создать предпосылки для свободного саморазвития можно, используя принципы ненасильственного взаимодействия педагогов с детьми.

Достижение позитивной открытости по отношению к детям и своей личности. Позитивная открытость характеризуется принятием ребенка таким, какой он есть: с ориентацией не на отрицательные, а на положительные свойства и качества, верой в возможности проявить себя в той или иной сфере жизнедеятельности.

Условиями достижения педагогом состояния позитивной открытости являются:

- обращенность к своему истинному «Я», принятие самого себя;
- способность терпимо относиться к детям и другим субъектам педагогического процесса: администрации, родителям, коллегам;
- в основе терпимости лежат механизмы принятия и терпения;
- способность педагога рефлексивно следовать за естественным ходом жизни, умение жить в настоящем, не мучаясь переживаниями прошлого и заботами будущего (разумеется, это не исключает планирования будущего);
- способность любить детей понимается не просто как положительное эмоциональное отношение, но и как специфическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ребенке, т.е. его умения самоопределяться, строить себя, выработать самостоятельные отношения к различным сторонам действительности — саморазвиваться.

Обеспечение субъективной свободы в выборе содержания, методов и форм деятельности. Человек только тогда активно и

с желанием включается в деятельность, когда воспринимает ее не как навязанную, а как значимую и интересную, выбранную им самим. В этом случае он может проявить и реализовать себя, поднимаясь на более высокую ступень саморазвития.

Быть субъективно свободным — это возможность осуществлять выборы. Когда человек сам делает выбор, он возлагает на себя истинную ответственность, поскольку держит ответ не перед другими людьми, а перед самим собой и собственной совестью, которая является нравственным ориентиром, направляя поведение в нужное русло.

Свобода педагога состоит в возможности выбора содержания, форм, методов работы, проявления своего творчества и личностного роста.

Свобода учеников состоит в возможности выбора не только форм, методов, способов учебной деятельности, но и возможности утвердиться в чем-то, продвигаться вперед, совершенствоваться. Школьник не просто изучает предметы — учебные предметы становятся средствами более глубокого познания себя и саморазвития.

Подключение учащихся к целям и задачам педагога и умение учителя подключиться к целям и задачам детей. Этот принцип раскрывает суть сотрудничества. Реализация первой его части возможна только в тех случаях, когда педагог обладает способностью к достижению состояния самоактуализации; когда он сам полностью вовлечен в процесс, реализует себя в нем как личность с полной поглощенностью и интересом. В этом случае создается уникальный эмоциональный фон, эмоциональная атмосфера, в которую вовлекаются дети, воспринимая деятельность как совместную и свободную.

Подключение к целям и задачам детей возможно через конкретную ситуацию, обыгрывание того, что сделал, говорил ребенок, а также посредством подключения к субъектному опыту, актуализации его с возможным использованием в процессе решения задач, которые поставлены педагогом. Преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности.

Не секрет, что занятия в школе или в любом другом учебном заведении порождают напряженность, страх, тревогу у обучающихся. Суть этого страха состоит в том, что человек в любой момент может оказаться несостоятельным, будет оскорблено его достоинство, он не справится с деятельностью, это заметят другие, отрицательно его оценят. Боязнь получить «двойку», оказаться несостоятельным иногда преследует людей всю жизнь. Этот страх блокирует саморазвитие, личностное экспериментирование, вынуждает действовать в угоду социальному окружению, строго следовать принятым нормативам и образцам либо, наоборот, полностью их игнорировать, демонстрировать независимость, которая на поверку оказывается обратной стороной страха. Как можно снизить уровень тревоги и напряженности? Пересмотреть систему оценочной деятельности. Акцент перенести на положительную оценку, дать возможность школьнику или студенту самому решать: как продвигаться в своем развитии, когда отвечать, сдавать зачет, писать контрольную и т.д. В существующих условиях это сложно, но внедрение элементов системы гибкого контроля в педагогическую практику вполне возможно.

Реализация на практике этих принципов показывает, что не только ученики, но и педагоги получают реальные возможности для саморазвития, самосовершенствования, построения системы отношений друг с другом на иной основе — основе доверия, доброжелательности, ненасилия.

А как можно стимулировать тенденции к саморазвитию у детей дошкольного возраста, используя ненасильственные технологии? Одна из целей педагогики ненасилия — формирование позиции ненасилия. Применительно к дошкольникам эта цель формулируется как развитие способности к ненасильственному взаимодействию.

Просто сформировать такую способность невозможно, да и сама идея целенаправленного формирования претит духу педагогики ненасилия. Важно создать такие условия, при которых ребенок сам стал бы строить свою личность, на опыте убеж-

даться в преимуществах ненасильственного взаимодействия, ненасильственного разрешения конфликтов. Поставленная цель реализовалась в двух направлениях: путем организации жизнедеятельности дошкольников на ненасильственной основе и посредством проведения специальных занятий с ними, построенных на особых принципах.

Организация жизнедеятельности на ненасильственной основе включает:

- обеспечение условий для осуществления детьми свободного выбора;
- рациональное использование оценивания детей с приоритетом положительных оценок;
- насыщение деятельности детей ненасильственным содержанием;
- широкое использование жизненных, учебных, игровых ситуаций в процессе развития, пробуждающее у них способности к ненасильственному взаимодействию;
- организацию парного и группового взаимодействия;
- широкое привлечение родителей к решению задач педагогики ненасилия.

Были разработаны также специальные занятия для детей разных возрастных групп (всего 12 циклов):

- «Кто Я — Какой Я»;
- «Уверенность — неуверенность»;
- «Радость — огорчение»;
- «Руководство — подчинение — равенство»;
- «Дружелюбие — враждебность»;
- «Доброта — злобность»;
- «Любовь — нелюбовь»;
- «Смелость — трусость»;
- «Выдержка — невыдержанность»;
- «Вежливость — грубость»;
- «Миролюбие — агрессивность»;
- «Мир — война».

Занятия ориентированы на развитие способности к самопознанию и элементарному самопринятию, на приобретение первоначальных элементов позиции ненасилия, выражающейся в умении совершать ненасильственные действия и оказывать ненасильственное сопротивление.

Методика проведения занятий строится с максимальным учетом субъективной свободы ребенка, его правом определяться и выбирать те позиции, которые для него являются более привлекательными, даже если они не устраивают педагога. Приведем основные принципы построения занятий.

Принцип контраста. Суть его состоит в том, что ребенку предлагается занимать последовательно разные позиции: дружелюбную и враждебную, миролюбивую и агрессивную, руководителя и подчиненного. Свобода ребенка состоит в том, что он сам внутренне принимает ту или иную позицию. Контраст используется и как конкретный методический прием в самых разных видах деятельности детей. Например, при чтении и анализе сказок они придумывают альтернативный конец: у положительных героев выделяют как положительные, так и отрицательные качества, у антигероев — не только негативные, но и позитивные характеристики.

Принцип задействования всех сфер жизнедеятельности. Ребенку трудно понять и определить смысл сложных нравственных качеств, таких как доброта, любовь, миролюбие и т.п. Однако важно настолько понимание детьми смысла этих качеств, сколько переживание ими определенных состояний, сопутствующих их проявлению. Данный принцип предполагает:

- на познавательном уровне — актуализацию представлений о том или ином качестве с опорой на опыт ребенка;
- на сенсорном — через зрение, слух, обоняние, осязание выработку умений устанавливать аналогии между собственными ощущениями и возникшими представлениями;
- на эмоциональном — развитие способности к переживанию того или иного состояния, сопутствующего проявлению определенного качества;

- на поведенческом — проигрывание реальных или воображаемых ситуаций, отработку конкретных действий.

Принцип опосредования. Прежде чем перейти к реальному переживанию и поведению, ребенок должен научиться распознавать те или иные переживания и способы поведения на примерах персонажей из литературных произведений, кинофильмов, учиться давать характеристики объектам символического характера. С этой целью используются: лица-маски, схематические изображения поз человека, куклы, разыгрываются образы того или иного животного (например: дружелюбная коза, враждебный волк и т.п.).

Принцип моделирования жизненных ситуаций. В ходе проведения занятий большое значение придается моделированию различных ситуаций как с позитивным, так и с негативным содержанием. Разыгрывая эти ситуации, ребенок учится самостоятельно, без помощи взрослых и подсказок, находить выход из них, прибавляя к своему опыту нечто новое, что может быть в последующем перенесено в реальную жизнь. Лишь в случае негативного или агрессивного разрешения ситуации педагог предлагает детям поступить по-другому, иначе.

Каждое занятие композиционно состоит из трех частей: актуализация представлений о том или ином качестве или характеристике; ощущение состояний того или иного качества, выражение этого ощущения в творчестве; эмоциональное переживание определенных состояний, выражение этого состояния в поведении.

Таким образом, мы привели в очень кратком виде две технологии, которые, реализуя идею психолого-педагогического сопровождения, отражают возможности использования реальной педагогической практики для решения задач самопознания и саморазвития личности. Эти технологии дают определенное представление и вселяют уверенность в том, что опора на саморазвитие — это реальная задача, и если ее поставить, то можно осуществить в ситуациях функционирования любого дошкольного учреждения, школы, других образовательных учреждений.

Принципиальное значение приобретает положение о переориентации задач формирования, воспитания, развития на обеспечение условий самоформирования, самовоспитания, саморазвития.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (МЕТОДИКА ДЕМЬО — РУБИНШТЕЙНА В МОДИФИКАЦИИ А.М. ПРИХОЖАН)

Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) младшими школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т.д. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий инструкции и задание.

Ход выполнения задания

Инструкция. Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. На следующей странице изображены семь таких линий. Они обозначают:

- 1) здоровье;
- 2) ум, способности;
- 3) характер;
- 4) авторитет у сверстников;
- 5) умение многое делать своими руками, умелые руки;

6) внешность;

7) уверенность в себе.

Под каждой линией написано, что она означает.

На каждой линии чертой (—) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (+) отметьте, при каком уровне развития этих качеств сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя.

Задание. Изображено семь линий, длина каждой—100 мм, с указанием верхней, нижней точек и серединой шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отличаются заметными чертами, середина — едва заметной точкой.

Методика может проводиться как фронтально — с целым классом (или группой), так и индивидуально. При фронтальной работе необходимо проверить, как каждый ученик заполнил первую шкалу. Надо убедиться, правильно ли применяются предложенные значки, ответить на вопросы. После этого испытуемый работает самостоятельно. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10—12 мин.

Обработка результатов

Обработка проводится по шести шкалам (первая, тренировочная — «здоровье» — не учитывается). Каждый ответ выражается в баллах. Как уже отмечалось ранее, размеры каждой шкалы 100 мм, в соответствии с этим ответы школьников получают количественную характеристику (напр., 54 мм = 54 баллам).

1. По каждой из шести шкал определить:

а) уровень притязаний — расстояние в мм от нижней точки шкалы («0») до знака «х»;

б) высоту самооценки — от «0» до знака «х»;

в) значение расхождения между уровнем притязаний и самооценкой — расстояние от знака «х» до знака «←», если уровень притязаний ниже самооценки, он выражается отрицательным числом.

2. Рассчитать среднюю величину каждого показателя по всем шести шкалам.

Оценка и интерпретация отдельных параметров

В нижеприведенной таблице даны количественные характеристики уровней притязаний и самооценки, полученные для учащихся 7—10-х классов городских школ (около 900 чел.).

Параметр	Количественная характеристика (балл)			
	норма			очень высокий
	низкий	средний	высокий	
Уровень притязаний	менее 60	60—74	75—89	90—100
Уровень самооценки	менее 45	45—59	60—74	75—100

Уровень притязаний. Норму, реалистический уровень притязаний характеризует результат от 60 до 89 баллов. Наиболее оптимальный — сравнительно высокий уровень — от 75 до 89 баллов, подтверждающий оптимальное представление о своих возможностях, что является важным фактором личностного развития. Результат от 90 до 100 баллов обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение детей к собственным возможностям. Результат менее 60 баллов свидетельствует о заниженном уровне притязаний, он — индикатор неблагоприятного развития личности.

Высота самооценки. Количество баллов от 45 до 74 («средняя» и «высокая» самооценка) удостоверяют реалистическую (адекватную) самооценку.

Количество баллов от 75 до 100 и выше свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может показывать на существенные ис-

кажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Количество баллов ниже 45 указывает на заниженную самооценку (недооценку себя) и свидетельствует о крайнем неблагополучии в развитии личности. Эти ученики составляют «группу риска», их, как правило, мало. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и т.п. позволяет не прилагать никаких усилий.

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Методика дает представление о степени адекватности самооценки личности и самопринятии. Применяется как индивидуально, так и в группе.

Слова, обозначающие качества личности, записываются в столбик посередине страницы:

АГРЕССИВНОСТЬ	ЛЕГКОВЕРИЕ	ОСТОРОЖНОСТЬ	ТРУСОСТЬ
БЕСПЕЧНОСТЬ	ЛИЦЕМЕРИЕ	ПОДВИЖНОСТЬ	УВЛЕКАЕМОСТЬ
БЕСКОРЫСТИЕ	МНИТЕЛЬНОСТЬ	ПРИНЦИПИАЛЬНОСТЬ	УСТУПЧИВОСТЬ
ГОРДОСТЬ	НАВЯЗЧИВОСТЬ	ПРЕЗРИТЕЛЬНОСТЬ	ХОЛОДНОСТЬ
ДРУЖЕЛЮБИЕ	НАСТОЙЧИВОСТЬ	РАВНОДУШИЕ	ЧЕРСТВОСТЬ
ЖЕСТОКОСТЬ	НЕБРЕЖНОСТЬ	РАСЧЕТЛИВОСТЬ	ЧЕСТНОСТЬ
ЗАБОТЛИВОСТЬ	НЕПРИНУЖДЕННОСТЬ	САМОЗАБВЕННОСТЬ	ЭРУДИЦИЯ
ЗАСТЕНЧИВОСТЬ	НЕРЕШИТЕЛЬНОСТЬ	СДЕРЖАННОСТЬ	ЭНТУЗИАЗМ
ИЗНЕЖЕННОСТЬ	ОБАЯНИЕ	СКУПОСТЬ	ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ
ИСКРЕННОСТЬ	ОТЗЫВЧИВОСТЬ	ТЕРПЕЛИВОСТЬ	ЯЗВИТЕЛЬНОСТЬ

Ход выполнения задания

Преподаватель предлагает испытуемым следующее задание: «Внимательно прочитайте слова и слева от них поставьте знак «+», характеризующий положительные качества вашего идеала (которые вы цените больше всего в людях). Справа поставьте

знак «→» рядом со словами, выражающими качества, которыми ваш идеал не должен обладать (черты «антиидеала», отрицательные качества). Затем из отмеченных положительных и отрицательных черт выберите те, которые присущи вам, и обведите кружком значок возле этих слов. Остальные (не отмеченные никаким значком) слова не следует трогать. Ориентируйтесь не на степень выраженности той или иной черты, а на ее наличие или отсутствие («да» или «нет»)).

Обработка результатов

Формулу самооценки вывести отдельно по положительным (CO+) и отрицательным (CO-) качествам:

$$CO+ = \frac{H+}{H++} \quad CO- = \frac{H-}{H--},$$

где H++ и H-- — количество черт идеала и «антиидеала»; H+ и H- — количество положительных и отрицательных качеств, отмеченных испытуемым у себя.

Уровень самооценки определяется по следующей шкале:

CO+	уровень самооценки	CO-
0 — 0,2	заниженная	1 — 0,8
0,2 — 0,4	несколько заниженная	0,8 — 0,6
0,4 — 0,6	адекватная	0,6 — 0,4
0,6 — 0,8	несколько завышенная	0,4 — 0,2
0,8 — 1	завышенная	0,2 — 0

ИЗУЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Методика позволяет выявить уровень самооценки личности старшеклассника.

Вашему вниманию предлагается ряд суждений. По ним возможны пять вариантов ответов. Пожалуйста, выберите из них один по каждому суждению, в нужной графе отметьте его.

№ п/п	Суждения	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
		4	3	2	1	0
1	Мне хочется, чтобы мои друзья подбадривали меня					
2	Постоянно чувствую свою ответственность по работе					
3	Я беспокоюсь о своем будущем					
4	Многие меня ненавидят					
5	Я обладаю меньшей инициативой, чем другие					
6	Я беспокоюсь за свое психическое состояние					
7	Я боюсь выглядеть глупцом					
8	Внешний вид других куда лучше, чем мой					
9	Я боюсь выступать с речью перед незнакомыми людьми					
10	Я часто допускаю ошибки					
11	Как жаль, что я не умею правильно говорить с людьми					
12	Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе					
13	Мне бы хотелось, чтобы мои действия одобрялись другими чаще					
14	Я слишком скромн					

№ п/п	Суждения	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
		4	3	2	1	0
16	У многих неправильное мнение обо мне					
17	Мне не с кем поделиться своими мыслями					
18	Люди ждут от меня очень многого					
19	Люди не особенно интересуются моими достижениями					
20	Я слегка смущаюсь					
21	Я чувствую, что многие не понимают меня					
22	Я не чувствую себя в безопасности					
23	Я часто волнуюсь, и напрасно					
24	Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже люди					
25	Я чувствую себя скованным					
26	Я чувствую, что люди говорят обо мне за моей спиной					
27	Я уверен, что люди почти все воспринимают легче, чем я					
28	Мне кажется, что со мной должна случиться какая-нибудь неприятность					

№ п/п	Суждения	Очень часто	Часто	Иногда	Редко	Никогда
		4	3	2	1	0
30	Как жаль, что я не так общителен					
31	В спорах я высказываюсь только тогда, когда уверен в своей правоте					
32	Я думаю о том, чего ждет от меня общественность					

Ход выполнения задания

Тест-опросник включает 32 суждения. По ним возможны пять вариантов ответов, каждый из которых кодируется баллами по следующей схеме:

очень часто	— 4 балла
часто	— 3 балла
иногда	— 2 балла
редко	— 1 балл
никогда	— 0 баллов

Используется как индивидуально, так и в группе.

Обработка результатов

Подсчитать общее количество баллов по всем суждениям:

Баллы	Уровень самооценки
0—25	высокий
26—45	средний
46—128	низкий

При высоком уровне самооценки человек оказывается не отягощенным «комплексом неполноценности», правильно реа-

гирует на замечания других и редко сомневается в своих действиях. При среднем он редко страдает от «комплекса неполноценности» и время от времени старается подладиться под мнения других.

При низком уровне самооценки человек болезненно переносит критику в свой адрес, старается всегда считаться с мнениями других и часто страдает от «комплекса неполноценности».

МЕТОДИКА НЕЗАКОНЧЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Используется как вспомогательное средство сбора информации для раскрытия различных отношений и качеств ученика.

Ход выполнения задания

Задание представляет собой набор начал фраз, которые предлагается закончить самому испытуемому. По написанным им завершениям фраз можно в конкретной степени судить о разных отношениях учащегося или, по крайней мере, о том, какими он пытается их представить. Приведенный ниже набор незаконченных предложений составлен так, что он охватывает следующие сферы жизни школьника.

Номера предложений:

- семья: 1, 12, 14, 16, 27, 29, 31, 42, 44, 47, 57, 59;
- друзья и сверстники: 8, 22, 28, 34, 46, 53, 58;
- школа: 6, 11, 21, 41, 56;
- желания и интересы: 3, 4, 13, 15, 18, 20, 33, 35, 37, 50;
- нравственные взгляды: 2, 10, 23, 25, 40, 45, 55, 60;
- я сам: 5, 7, 9, 17, 19, 24, 26, 30, 32, 36, 38, 39, 43, 48, 49, 51, 52, 54.

Качественная обработка результатов ведется по отдельным сферам жизни школьников.

1. Думаю, что мой отец редко...
2. Если все против меня, то...

3. Я всегда хотел...
4. Если бы я занимал руководящий пост...
5. Будущее кажется мне...
6. Мои отметки в школе, ...
7. Я часто жалею, что...
8. Думаю, что настоящий друг...
9. Когда я был ребенком...
10. Идеалом женщины (мужчины) для меня является...
11. Когда мне говорят, что нужно учиться...
12. По сравнению с большинством семей, моя семья...
13. Интереснее всего мне...
14. Моя мать и я...
15. Сделал бы все, чтобы забыть...
16. Если бы мой отец только «хотел»...
17. Думаю, что я достаточно способен...
18. Я мог бы быть очень счастливым, если бы...
19. Если кто-нибудь будет под моим руководством...
20. Надеюсь на...
21. В школе мои учителя...
22. Большинство моих товарищей не знают, что я...
23. Не люблю людей, которые...
24. В детстве я...
25. Считаю, что большинство юношей и девушек...
26. Моя жизнь кажется мне...
27. Моя семья обращается со мной как с...
28. Ребята, с которыми я учусь...
29. Моя мать...
30. Моей самой большой ошибкой было...
31. Я хотел бы, чтобы мой отец...
32. Моя большая слабость заключается в том...
33. Моим скрытым желанием в жизни...
34. Мои одноклассники...
35. Наступит тот день, когда...
36. Когда ко мне приближается милиционер...
37. Я всегда испытываю удовольствие от...

38. Больше всех люблю тех людей, которые...
39. Если бы я снова стал ребенком...
40. Считаю, что большинство взрослых...
41. Когда я вспоминаю школу...
42. Большинство известных мне семей...
43. Люблю иметь дело с людьми, которые...
44. Считаю, что большинство матерей...
45. Когда я был ребенком, то чувствовал себя виноватым, если...
46. Мне очень не нравится, когда мои товарищи...
47. Думаю, что мой отец...
48. Когда мне не везет, я...
49. Когда я о чем-нибудь прошу других...
50. Больше всего я хотел бы в жизни...
51. Когда я буду взрослым...
52. Люди, превосходство которых над собой я признаю...
53. Когда меня нет, мои друзья...
54. Моим самым живым воспоминанием детства является...
55. Мне очень не нравится, когда взрослые...
56. В школе я...
57. Когда я был ребенком, моя семья...
58. Считаю, что мои друзья...
59. Я люблю свою мать, но...
60. Самое худшее, что мне случилось свершить, это...

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ
ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ С ЗАДАЧАМИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ
(«Карта интересов»)**

Для проведения исследования потребуется карта интересов — опросник из 174 вопросов, отражающих направленность интересов, и 29 сферах деятельности и лист ответов, представляющий собой матрицу из шести строк и 29 колонок. Каждая колонка соответствует одной из сфер интересов:

1. Биология	15. Военные специальности
2. География	16. История
3. Геология	17. Литература.
4. Медицина	18. Журналистика
5. Легкая и пищевая промышленность	19. Общественная деятельность
6. Физика	20. Педагогика
7. Химия	21. Право, юриспруденция
8. Техника	22. Сфера обслуживания, торговля
9. Электро- и радиотехника	23. Математика
10. Металлообработка	24. Экономика
11. Деревообработка	25. Иностранные языки
12. Строительство	26. Изобразительное искусство
13. Транспорт	27. Сценическое искусство
14. Авиация, морское дело	28. Музыка
	29. Физкультура и спорт

Заполнение ответного бланка может выполняться индивидуально или в группе.

Инструкция испытуемому: «Для определения ваших ведущих интересов предлагаем перечень вопросов. Подумайте перед ответом на каждый вопрос и постарайтесь дать как можно более точный ответ. Если вы убедились не раз, что вам очень нравится то, о чем спрашивается в вопросе, то в листе ответов в клетке под тем же номером поставьте два плюса, если просто нравится — один плюс, если не знаете, сомневаетесь — ноль, если не нравится — один минус, а если очень не нравится — два минуса. Отвечайте на вопросы, не пропуская ни одного из них. Время заполнения листа не ограничивается».

КАРТА ИНТЕРЕСОВ

ЛЮБИТЕ ЛИ ВЫ? НРАВИТСЯ ЛИ ВАМ? ХОТЕЛИ БЫ ВЫ?

1. Знакомиться с жизнью растений и животных.
2. Уроки по географии, чтение учебника географии.
3. Читать художественную или научно-популярную литературу о геологических экспедициях.

4. Уроки и учебник анатомии и физиологии человека.
5. Уроки домоводства или домашние задания по домоводству.
6. Читать научно-популярную литературу о физических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся физиков.
7. Читать об открытиях в химии или о жизни и деятельности выдающихся химиков.
8. Читать технические журналы (например, «Техника молодежи», «Юный техник»).
9. Читать статьи в научно-популярных журналах о достижениях в области электроники и радиотехники.
10. Знакомиться с разными металлами и их свойствами.
11. Узнавать о разных породах древесины и об их практическом применении.
12. Узнавать о достижениях в области строительства.
13. Читать книги, смотреть фильмы о водителях различных видов транспорта (автомобильного, железнодорожного и т.д.).
14. Читать книги, смотреть фильмы о летчиках и космонавтах.
15. Знакомиться с военной техникой.
16. Читать книги об исторических событиях и исторических деятелях.
17. Читать классиков советской и зарубежной литературы.
18. Читать и обсуждать газетно-журнальные статьи и очерки.
19. Обсуждать текущие дела и события в классе и школе.
20. Читать книги о жизни школы (о работе воспитателя, учителя, пионервожатого).
21. Читать книги, смотреть фильмы о работе милиции.
22. Заботиться о порядке в вещах, красивом виде помещения, в котором учитесь, живете, работаете.
23. Читать книги типа «Занимательная математика», «Математический досуг».
24. Изучать экономическую географию.
25. Занятия иностранным языком.
26. Знакомиться с жизнью выдающихся художников, с историей развития изобразительного искусства.

27. Знакомиться с жизнью выдающихся мастеров сцены и кино, коллекционировать их фотографии.
28. Знакомиться с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов, с вопросами теории музыкального искусства.
29. Читать спортивные журналы, газеты, книги о спорте, о выдающихся спортсменах.
30. Изучать биологию, ботанику, зоологию.
31. Знакомиться с различными странами по описаниям и географическим открытиям.
32. Читать о жизни и деятельности знаменитых геологов.
33. Читать о том, как люди научились бороться с болезнями, о врачах и достижениях в области медицины.
34. Посещать с экскурсиями предприятия легкой промышленности.
35. Читать книги типа «Занимательная физика», «Физики шутят».
36. Находить химические явления в природе, производить опыты по химии, следить за ходом химических реакций.
37. Знакомиться с новейшими достижениями современной техники (слушать и смотреть радио- и телепередачи, читать статьи в газетах).
38. Посещать радиотехнические кружки или знакомиться с работой электрика.
39. Знакомиться с различными измерительными инструментами для металлообработки и работать с ними.
40. Наблюдать за изготовлением изделий из дерева, рассматривать новые образцы мебели.
41. Встречаться со строителями, наблюдать за их работой.
42. Читать популярную литературу о средствах передвижения.
43. Читать книги, смотреть фильмы о речниках, морях.
44. Читать книги, смотреть фильмы на военные темы, знакомиться с историей войн, крупных сражений.
45. Обсуждать текущие политические события в стране и за рубежом.
46. Читать литературно-критические статьи.
47. Слушать радио и смотреть теленовости и тематические телепередачи.

48. Узнавать о событиях, происходящих в городе, республике, стране.
49. Давать объяснение товарищам, как выполнить учебное задание, если они не могут сделать его сами.
50. Справедливо рассудить поступок друга, знакомого или литературного героя.
51. Обеспечивать семью продуктами; организовывать питание для всех во время похода.
52. Читать научно-популярную литературу об открытиях в математике, о жизни и деятельности выдающихся математиков.
53. Интересоваться выполнением плана народного хозяйства.
54. Читать художественную литературу на иностранном языке.
55. Быть членом редколлегии, заниматься художественным оформлением газет.
56. Посещать драматический театр или театр юного зрителя.
57. Слушать оперную или симфоническую музыку.
58. Посещать спортивные соревнования, слушать и смотреть спортивные радио- и телепередачи.
59. Посещать биологический кружок.
60. Заниматься в географическом кружке.
61. Составлять и собирать описания и изображения геологических объектов земли, минералов.
62. Изучать функции организма человека, причины возникновения болезней и пути лечения.
63. Посещать кружок кулинаров, готовить дома обед.
64. Проводить опыты по физике.
65. Готовить растворы, взвешивать реактивы.
66. Разбирать и ремонтировать различные механизмы (например, часы, утюг).
67. Пользоваться точными измерительными приборами (осциллографом, вольтметром, амперметром); производить разнообразные подсчеты.
68. Мастерить различные предметы и детали из металла.
69. Мастерить различные предметы и детали из древесины или художественно обрабатывать дерево (выпиливать, выжигать, вырезать).

70. Набрасывать строительный эскиз или выполнять чертежи различных построек.
71. Посещать кружок юных железнодорожников и автолюбителей.
72. Участвовать в секции парашютистов и в кружке авиамodelистов или в работе авиаклубов.
73. Заниматься в стрелковой секции.
74. Изучать историю возникновения различных народов и государств.
75. Писать классные и домашние сочинения по литературе.
76. Наблюдать за поступками, поведением, жизнью других людей.
77. Выполнять общественную работу, организовывать, спланировать товарищескую помощь на какое-либо дело.
78. Проводить время с маленькими детьми, читать им книги, что-либо им рассказывать, помогать в чем-либо.
79. Устанавливать дисциплину среди сверстников и младших.
80. Наблюдать за работой продавца, повара, официанта.
81. Заниматься в математическом кружке.
82. Изучать вопросы развития промышленности, узнавать о новых достижениях в области планирования и учета на промышленном предприятии.
83. Работать с иностранными словарями, разбираться в оборотах речи малознакомого языка.
84. Посещать музеи, художественные выставки.
85. Выступать на сцене перед зрителями.
86. Играть на одном из музыкальных инструментов.
87. Играть в спортивные игры.
88. Наблюдать за ростом и развитием животных, растений, вести записи наблюдений.
89. Самостоятельно составлять географические карты, собирать различные географические материалы.
90. Собирать коллекции минералов, экспонаты для геологического музея.
91. Знакомиться с работой врача, медсестры, фармацевта.
92. Посещать кружок по кройке и шитью, шить себе и членам семьи.

93. Заниматься в физическом кружке или посещать факультативные занятия по физике.
94. Заниматься в химическом кружке или посещать факультативы по химии.
95. Заниматься в одном из технических кружков (моделировать самолеты, корабли и т.д.).
96. Знакомиться с устройствами электроприборов, электроаппаратов, электрических машин; собирать, контролировать радиоприборы, приемники, проигрыватели и пр.
97. Заниматься на уроках труда в школьных и слесарно-станочных мастерских.
98. Участвовать в кружке «Умелые руки» или в столярном кружке.
99. Бывать на стройке, наблюдать за ходом строительства, за отделочными работами.
100. Смотреть за соблюдением правил передвижения пешеходов и транспортных средств.
101. Участвовать в секции гребцов, парусников, аквалангистов, и бригаде по спасению утопающих.
102. Участвовать в военизированных играх (например, в «Зарнице»).
103. Посещать исторические музеи, знакомиться с памятниками культуры.
104. Заниматься в литературном кружке, посещать факультативные занятия по литературе.
105. Вести личный дневник.
106. Выступать в классе с сообщениями о международном положении.
107. Быть пионервожатым.
108. Выяснять причины поведения и поступков людей, которые они хотят скрыть.
109. Помогать покупателю выбрать в магазине покупку, которая ему нужна.
110. Решать сложные задачи по математике.
111. Точно вести расчет своих денежных расходов и доходов.
112. Заниматься в кружке иностранного языка или посещать факультативные занятия.

113. Заниматься в художественном кружке.
114. Участвовать в смотре художественной самодеятельности.
115. Петь в хоре или посещать музыкальный кружок.
116. Заниматься в какой-либо спортивной секции.
117. Участвовать в биологических олимпиадах или готовить выставки растений или животных.
118. Участвовать в географической экспедиции.
119. Участвовать в геологической экспедиции.
120. Наблюдать и ухаживать за больными, оказывать им помощь, облегчать их состояние.
121. Участвовать в выставках кулинарных или кондитерских работ или посещать их.
122. Участвовать в физических олимпиадах.
123. Решать сложные задачи по химии, участвовать в химических олимпиадах.
124. Разбираться в технических чертежах и схемах, самому выполнять чертежи.
125. Разбираться в сложных радиосхемах.
126. Посещать с экскурсией промышленные предприятия, знакомиться с новыми типами станков, наблюдать за работой на них или за их ремонтом.
127. Мастерить что-нибудь из дерева своими руками.
128. Помогать по возможности в строительных работах.
129. Принимать посильное участие в обслуживании и ремонте автомобиля, троллейбуса и т.п.
130. Летать на самолетах неотложной помощи в любую погоду или управлять сверхскоростными самолетами.
131. Жить по жестко установленному режиму, строго выполнять распорядок дня.
132. Заниматься в историческом кружке, собирать материалы, выступать с докладами на исторические темы.
133. Работать с литературными источниками, вести дневник впечатлений о прочитанном.
134. Участвовать в диспутах и читательских конференциях.

135. Подготавливать и проводить сборы или собрания.
136. Шефствовать над трудновоспитуемыми, обсуждать с кем-либо вопросы воспитания детей и подростков.
137. Помогать работникам милиции.
138. Постоянно общаться с различными людьми.
139. Участвовать в математических олимпиадах.
140. Интересоваться стоимостью товаров, пытаться понять вопросы ценообразования, заработной платы, организации труда.
141. Беседовать с друзьями на иностранном языке.
142. Участвовать в выставках изобразительного искусства.
143. Посещать театральный кружок.
144. Участвовать в театральных смотрах-конкурсах.
145. Принимать личное участие в спортивных соревнованиях.
146. Выращивать в саду или огороде растения, воспитывать животных, ухаживать за ними.
147. Производить топографические съемки местности.
148. Совершать длительные трудные походы, во время которых приходится напряженно работать по заданной программе.
149. Работать в больнице, поликлинике или аптеке.
150. Работать специалистом на предприятии пищевой или легкой промышленности (швеей, закройщицей, кондитером и т.д.).
151. Решать сложные задачи по химии.
152. Работать на химическом производстве.
153. Участвовать в выставках технического творчества.
154. Работать в области электроэнергетики или радиоэлектроники.
155. Работать у станка, изготавливать различные детали и изделия.
156. Выполнять по чертежам столярные или модельные работы.
157. Работать в строительной бригаде.
158. Водить пассажиров или грузы, соблюдать правила уличного движения.
159. Работать в штормовую погоду на большой реке или в открытом море.
160. Быть военным инженером или командиром.
161. Ходить в походы по историческим местам родного края.

162. Писать рассказы, сочинять стихи, басни и т.д.
163. Писать заметки или очерки в стенгазету или периодическую печать.
164. Руководить бригадой во время трудового десанта.
165. Организовывать игры или праздники для детей, создавать «тимуровские команды».
166. Работать в юридическом учреждении (в суде, прокуратуре, адвокатуре, юридической консультации).
167. Оказывать людям различные большие и малые услуги.
168. Выполнять работу, постоянно требующую применения математических знаний.
169. Работать в области планирования, финансирования, экономики предприятий народного хозяйства.
170. Участвовать в олимпиадах, конкурсах, конференциях на иностранном языке.
171. Участвовать в выставках изобразительного искусства.
172. Играть на сцене или сниматься в кино.
173. Быть музыкантом, музыкальным режиссером или преподавателем музыки.
174. Работать преподавателем физкультуры или тренером.

Обработка результатов. В заполненном листе ответов в каждом из столбцов подсчитывается количество положительных ответов.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить те сферы, которые содержат наибольшее количество положительных ответов. Если среди них окажется несколько сфер с одинаковым числом положительных ответов, то следует считать, что более выраженным интересам соответствуют те из них, которые содержат наименьшее количество отрицательных ответов. При оценке направленности интересов следует, в первую очередь, учитывать сферы с наибольшим количеством положительных ответов, но необходимо обратить внимание также на сферы с наибольшим количеством отрицательных ответов, отвергаемые

оптантом. Оценка степени выраженности интересов имеет пять градаций: высшая степень отрицания — от -12 до -6 , интерес отрицается — от -5 до -1 , интерес выражен слабо — от $+1$ до $+4$, выраженный интерес — от $+5$ до $+7$, ярко выраженный интерес — от $+8$ до $+12$.

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК (ДДО)

ДДО используется для оценки профессиональной направленности на основе анализа предпочтений человеком различных по характеру видов деятельности. В основу этой методики положена схема классификации профессий, в соответствии с которой все профессии делятся на пять групп по предмету труда: «человек — природа», «человек — техника», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ». Предлагаемая методика проста и удобна при заполнении и обработке.

Инструкция: «Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу. Однако, если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли? Ответ в форме знака плюс поставьте в соответствующую клеточку листа ответов».

При **обработке результатов** в каждом из пяти вертикальных столбцов необходимо подсчитать сумму плюсов.

Анализируя полученные данные, следует иметь в виду, что вопросы подобраны и сгруппированы следующим образом: в первом столбце они относятся к профессиям «человек — природа» (П), во втором — «человек — техника» (Т), в третьем — «человек — человек» (Ч), в четвертом — «человек — знаковая система» (З), в пятом — «человек — художественный образ» (Х). Эти буквенные обозначения вписываются в верхнюю строку листа ответов. Максимальные суммы плюсов в тех или иных столбцах указывают на направленность к соответствующей области профессиональной деятельности.

Высказывания	Высказывания
1а. Ухаживать за животными.	1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать).
2а. Помогать больным людям.	2б. Составлять таблицы, схемы, программы вычислительных машин.
3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок.	3б. Следить за состоянием, развитием растений
4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу).	4б. Доводить товары до потребителя (рекламировать, продавать).
5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи.	5б. Обсуждать художественные книги.
6а. Выращивать молодняк — животных какой-либо породы.	6б. Тренировать сверстников (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных).
7а. Копировать рисунки, изображения, настраивать музыкальные инструменты.	7б. Управлять каким-либо грузовым, подъемным транспортным средством (подъемным краном, трактором, тепловозом и др.).
8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.).	8б. Художественно оформлять выставки, витрины, участвовать в подготовке пьес, концертов.
9а. Ремонтировать изделия, вещи (одежду, технику), жилище.	9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках.
10а. Лечить животных.	10б. Выполнять вычисления, расчеты.
11а. Выводить новые сорта растений.	11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания).

12а. Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разяснять, поощрять, наказывать.	12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок).
13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности.	13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов.
14а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы и аппараты.	14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15а. Составлять точные описания (отчеты) о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.	15б. Художественно описывать, изображать события, наблюдаемые или представляемые.
16а. Делать лабораторные анализы в больнице.	16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение.
17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий	17б. Осуществлять монтаж здания или сборку машин, приборов.
18а. Организовывать культпоходы сверстников или младших товарищей в театры, музеи, на экскурсии, в туристические походы и т.п.	18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах.
19а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания.	19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты.
20а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада	20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.).

Лист ответов ДДО

П	Т	Ч	З	Х
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а		6б		7а
	7б	8а		8б
	9а		9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ УЧАЩИХСЯ (ОПРОСНИК ЙОВАЙШИ)

Данная методика применяется для оценки склонностей оптантов к различным сферам профессиональной деятельности. По этой методике все профессии можно отнести к следующим шести типам.

Сфера искусства «человек — художественный образ».

Сфера технических интересов «человек — техника».

Сфера работы с людьми «человек — человек».

Сфера умственного труда — склонность к умственной деятельности.

Сфера физического труда — склонность к подвижной (физической) деятельности.

Сфера материальных интересов — производство и потребление материальных благ.

Инструкция: «Вам будет предложен перечень положений или вопросов, имеющих два варианта ответа. Определите, какому из вариантов вы отдаете предпочтение, и зафиксируйте это в бланке для ответов.

Если вы полностью согласны с вариантом «а» и не согласны с вариантом «б», то в клетку «е» цифрой, соответствующей номеру вопроса или утверждения, и буквой «а» поставьте 3, а в клетку «б» — 0.

Если вы не согласны как с вариантом «а», так и с вариантом «б», то выберите из них наиболее предпочтительный для вас и оцените его в 2 балла, менее предпочтительный вариант оценивается в 1 балл.

Отвечайте на вопросы, не пропуская ни одного из них».

Текст опросника

1. Представьте, что вы на выставке. Что вас больше привлекает в экспонатах:
 - а) цвет, совершенство форм;
 - б) их внутренне устройство (как и из чего они сделаны).
2. Какие черты характера в человеке вам больше всего нравятся:
 - а) дружелюбие, чуткость, отсутствие корысти;
 - б) мужество, смелость, выносливость.
3. Служба быта оказывает людям разные услуги. Считаете ли вы необходимым:
 - а) и впредь развивать эту отрасль, чтобы всесторонне обслуживать людей;
 - б) создавать такую технику, которой можно было бы самим пользоваться в быту.
4. Какое награждение вас больше бы обрадовало:
 - а) за общественную деятельность;
 - б) за научное изобретение.

5. Вы смотрите военный или спортивный парад. Что больше привлекает ваше внимание:
 - а) слаженность ходьбы, грациозность участников парада;
 - б) внешнее оформление колонн (знамена, одежда и пр.).
6. Представьте, что у вас много свободного времени. Чем бы вы охотнее занялись:
 - а) чем-либо практическим (ручным трудом);
 - б) общественной работой (на добровольных началах).
7. Какую выставку вы бы с большим удовольствием посмотрели:
 - а) новинок научной аппаратуры (в области физики, химии, биологии);
 - б) новых продовольственных товаров.
8. Если бы в школе было два кружка, какой бы вы выбрали:
 - а) музыкальный;
 - б) технический.
9. Если бы вам предоставили пост директора школы, на что бы вы обратили большее внимание:
 - а) на сплоченность коллектива;
 - б) на создание необходимых удобств.
10. Какие журналы вы бы с большим удовольствием читали:
 - а) литературно-художественные;
 - б) научно-популярные.
11. Что важнее для человека:
 - а) создавать себе благополучный, удобный быт;
 - б) жить без некоторых удобств, но иметь возможность пользоваться сокровищницей искусства, создавать искусство.
12. Для благополучия общества необходимо:
 - а) техника;
 - б) правосудие.
13. Какую из двух книг вы бы с большим удовольствием читали:
 - а) о развитии науки в нашей стране;
 - б) о достижениях спортсменов нашей страны.

14. В газете две статьи разного содержания. Какая из них вызвала бы у вас большую заинтересованность:
- а) о машине нового типа;
 - б) о новой научной теории.
15. Какая из двух работ на свежем воздухе вас больше бы привлекла:
- а) работа, связанная с постоянными передвижениями (агроном, лесничий, дорожный мастер);
 - б) работа с машинами.
16. Какая, на ваш взгляд, задача школы важнее:
- а) подготовить учащихся к работе с людьми, чтобы они могли помогать другим создавать материальные блага;
 - б) подготовить учащихся к практической деятельности, к умению создавать материальные блага.
17. Что, на ваш взгляд, следует больше ценить у участников самодеятельности:
- а) то, что они несут людям искусство и красоту;
 - б) то, что они выполняют общественно полезную работу.
18. Какая, на ваш взгляд, область деятельности человека в дальнейшем будет иметь доминирующее значение:
- а) физика;
 - б) физическая культура.
19. Что обществу принесет больше пользы:
- а) забота о благосостоянии граждан;
 - б) изучение поведения людей.
20. Какого характера научную работу вы бы выбрали:
- а) работу с книгами в библиотеке;
 - б) работу на свежем воздухе в экспедиции.
21. Представьте, что вы профессор университета. Чему вы отдали бы предпочтение в свободное от работы время:
- а) занятиям по литературе;
 - б) опытам по физике, химии.

22. Вам представляется возможность совершить путешествие в разные страны. В качестве кого вы охотнее поехали бы:
- а) как известный спортсмен на международные соревнования;
 - б) как известный специалист по внешней торговле с целью покупки необходимых товаров для нашей страны.
23. Какие лекции слушали бы вы с большим удовольствием
- а) о выдающихся художниках;
 - б) о выдающихся ученых.
24. Что вас больше привлекает при чтении книг:
- а) яркое изображение смелости и храбрости героев;
 - б) прекрасный литературный стиль.
25. Вам представляется возможность выбора профессии. Какой из них вы бы отдали предпочтение:
- а) работе малоподвижной, но связанной с созданием новой техники;
 - б) физической культуре или другой работе, связанной с движением.
26. Какими выдающимися учеными вы больше интересуетесь:
- а) Поповым и Циолковским;
 - б) Менделеевым и Павловым.
27. Как вам кажется, на что следовало бы в школе обратить большее внимание:
- а) на спорт, так как это нужно для укрепления здоровья;
 - б) на успеваемость учащихся, так как это необходимо для их будущего.
28. Что бы вас больше заинтересовало в печати:
- а) сообщение о состоявшейся художественной выставке;
 - б) известие о прошедшем митинге в защиту прав человека.

29. Если бы вам представилась возможность занять определенный пост, какой бы вы выбрали:
- а) главного инженера завода;
 - б) директора универсама.
30. Как вы считаете, что важнее:
- а) много знать;
 - б) создавать материальные блага.

Лист для ответов

1а	1б	2а		2б	3а
	3б	4а	4б	5а	
5б	6а	6б	7а		7б
8а	8б	9а			9б
10а			10б		11а
11б	12а	12б	13а	13б	
	14а		14б	15а	
	15б	16а			16б
17а		17б	18а	18б	19а
		19б	20а	20б	
21 а			21б	22а	22б
23а		23б		24а	
24б	25а			25б	
	26а		26б	27а	27б
28а		28б			29а
	29б		30а		30б

Обработка результатов. В заполненном листе ответов в каждом столбце подсчитывается количество баллов. Результа-

ты записываются под каждым столбцом, который соответствует определенной сфере профессиональных интересов:

1-й столбец — сфера искусства: 1а, 5б, 8а, 10а, 11б, 17а, 21а, 23а, 24б, 28а;

2-й столбец — сфера технических интересов: 1б, 3б, 6а, 8б, 12а, 14а, 15б, 25а, 26а, 29б;

3-й столбец — сфера работы с людьми: 2а, 4а, 6б, 9а, 12б, 16а, 17б, 19б, 23б, 28б;

4-й столбец — сфера умственного труда: 4б, 7а, 10б, 13а, 14б, 18а, 20а, 21б, 26б, 30а;

5-й столбец — сфера физического труда: 2б, 5а, 13б, 15а, 18б, 20б, 22а, 24а, 25б, 27а;

6-й столбец — сфера материальных интересов: 3а, 7б, 9б, 11а, 16б, 19а, 22б, 27б, 29а, 30б.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить столбцы, содержащие наибольшее количество баллов, и эти сферы деятельности можно считать предпочитаемыми оппантом. Столбцы, содержащие наименьшее количество баллов, отражают сферы деятельности, отвергаемые оппантом.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ЛИЧНОСТИ И СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Согласно типологии личности американского психолога Дж. Холланда, различают шесть психологических типов людей:

- реалистичный,
- интеллектуальный,
- социальный,
- конвенциональный (стандартный),
- предприимчивый,
- артистический.

Каждый тип характеризуется определенными особенностями темперамента, характера и т.д. В связи с этим определенному психологическому типу личности соответствуют профессии,

в которых человек может достичь наибольших успехов. Отнесение людей к тому или иному психологическому типу осуществляется с помощью соответствующего опросника.

Инструкция: «Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете работать по любой специальности. Однако, если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли? Обведите кружком выбранный вами ответ в регистрационном бланке».

Текст опросника

1а. Инженер-технолог	1б. Конструктор
2а. Завуч по внеклассной работе	2б. Председатель профсоюзного комитета
3а. Дизайнер	3б. Чертежник
4а. Ученый-химик	4б. Бухгалтер
5а. Политический деятель	5б. Писатель
6а. Повар	6б. Наборщик
7а. Адвокат	7б. Редактор научного журнала
8а. Воспитатель	8б. Художник по керамике
9а. Вязальщик	9б. Санитарный врач
10а. Нотариус	10б. Снабженец
11а. Переводчик художественной литературы	11б. Лингвист
12а. Педиатр	12б. Статистик
13а. Заведующий магазином	13б. Фотограф
14а. Философ	14б. Психиатр
15а. Оператор ЭВМ	15б. Карикатурист
16а. Садовник	16б. Метеоролог
17а. Учитель	17б. Командир отряда

18а. Художник по металлу	18б. Маляр
19а. Гидролог	19б. Ревизор
20а. Заведующий хозяйством	20б. Дирижер
21а. Инженер-электронщик	21б. Секретарь-машинистка
22а. Главный зоотехник	22б. Зоолог
23а. Спортивный врач	23б. Фельетонист
24а. Водитель троллейбуса	24б. Медсестра
25а. Копировщик	25б. Директор
26а. Архитектор	26б. Математик
27а. Работник детской комнаты милиции	27б. Счетовод
28а. Председатель колхоза	28б. Агроном-счетовод
29а. Биолог	29б. Офтальмолог
30а. Архивариус	30б. Скульптор
31а. Стенографист	31б. Логопед
32а. Экономист	32б. Заведующий магазином
33а. Научный работник музея	33б. Консультант
34а. Корректор	34б. Критик
35а. Радиооператор	35б. Специалист по ядерной физике
36а. Врач	36б. Дипломат
37а. Актер	37б. Телеоператор
38а. Археолог	38б. Эксперт
39а. Закройщик-модельер	39б. Декоратор
40а. Часовой мастер	40б. Монтажник
41а. Режиссер	41б. Ученый
42а. Психолог	42б. Поэт

Лист для ответов

1а	1б	2а		2б	3а
3б	4а		4б	5а	5б
6а			6б	7а	
	7б	8а			8б
9а		9б	10а	10б	11а
	11б	12а	12б	13а	
13б	14а	14б	15а		15б
16а	16б	17а		17б	18а
18б	19а		19б	20а	20б
21а			21б	22а	
	22б	23а			23б
24а		24б	25а	25б	26а
	26б	27а	27б	28а	
28б	29а	29б	30а		30б
31а		31б	32а	32б	
	33а	33б	34а		34б
35а	35б	36а		36б	37а
37б	38а		38б	39а	39б
40а			40б	41а	
	41б	42а			42б

Обработка результатов. Подсчитывается количество отмеченных ответов в регистрационном бланке по каждому столбцу в отдельности. Полученные числовые значения характеризуют

выраженность определенного типа личности по классификации Дж. Холланда: 1-й столбец — реалистичный тип, 2-й столбец — интеллектуальный тип, 3-й столбец — социальный тип, 4-й столбец — конвенциальный тип, 5-й столбец — предприимчивый тип, 6-й столбец — артистический тип.

Анализ полученных данных производится путем выделения столбца, содержащего наибольшее количество отмеченных ответов и соответствующих определенному типу личности по Дж. Холланду.

Характеристика типов личности по Дж. Холланду

1. Реалистичный тип

«Мужской» тип. Обладает высокой эмоциональной зависимостью, ориентирован на настоящее. Предпочитает заниматься конкретными объектами и их использованием. Выбирает занятия, требующие моторных навыков (постоянное движение), ловкости. Отдает предпочтение профессиям с конкретными задачами: механик, водитель, инженер, агроном и т.п. Характерны невербальные способности, развитые моторные навыки, пространственное воображение (чтение чертежей). Имеет шансы добиться успеха в таких областях, как физика, экономика, кибернетика, химия, спорт.

2. Интеллектуальный тип

Характерны аналитический ум, независимость и оригинальность суждений. Преобладают теоретические и эстетические ценности. Ориентируется на решение интеллектуальных творческих задач. Чаще выбирает научные профессии. Структура интеллекта гармонична: развиты вербальные и невербальные способности. Характеризуется высокой активностью, но в деятельности на общение не настроен. В беседах чаще является передатчиком информации, в основном — интроверт. Наиболее предпочтительные сферы деятельности: математика, география, геология, творческие профессии.

3. Социальный тип

Отличается выраженными социальными умениями (умением общаться, стремлением к лидерству, потребностями в многочисленных социальных контактах). Независим от окружающих, с успехом приспосабливается к обстоятельствам. Эмоционален и чувствителен. В структуре интеллекта выражены вербальные способности. Отличается стремлением поучать и воспитывать окружающих, способностью к сопереживанию и сочувствию. Наиболее предпочитаемые сферы деятельности: психология, медицина, педагогика.

4. Конвенциональный тип

Отдает предпочтение структурированной деятельности, работе по инструкции, определенным алгоритмам. Имеются способности к переработке конкретной, рутинной (цифровой) информации. Подход к проблемам носит стереотипный характер. Черты характера: консерватизм, подчиненность, зависимость. В поведении и общении придерживается стереотипов, хорошо следует обычаям. Слабый организатор и руководитель. Чаще преобладают невербальные (особенно счетные) способности. Наиболее предпочтительны такие специальности, как бухгалтер, финансист, товаровед, экономист, делопроизводитель, машинистка, канцелярский служащий.

5. Предприимчивый тип

Выбирает цели и задачи, позволяющие проявить энергию, импульсивность, энтузиазм. Чертами характера являются: стремление к лидерству, потребность в признании, предприимчивость, некоторая агрессивность. Предпочитает задачи, связанные с руководством, личным статусом. В структуре интеллекта преобладают вербальные способности. Не нравятся занятия, требующие усидчивости, большого труда, моторных навыков, концентрации внимания. Эти особенности наиболее плодотворно реализуются в таких профессиях, как дипломат, репортер, менеджер, директор, брокер, кооператор.

6. *Артистический тип*

В отношениях с окружающими опирается на свое воображение и интуицию. Присущ эмоционально сложный взгляд на жизнь. Черты характера: независимость в принятии решений, оригинальность мышления. Обычно не живет по правилам и традициям. Предпочитает занятия творческого характера: музицирование, рисование, деятельность в области гуманитарных наук. Хорошо развито восприятие и моторика. Высокий уровень экстравертированности. В структуре интеллекта преобладают вербальные способности. Наиболее предпочтительные сферы деятельности: история, филология, искусство.

УПРАЖНЕНИЯ НА САМОПОЗНАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1. «Психологический автопортрет»

Это упражнение проводится с детьми младшего школьного возраста. На одной половине листа дети пишут ответ на вопрос: «За что меня можно любить?», на другой половине — «За что меня можно ругать?» Если ребенок еще не умеет писать, можно попросить его ответить на эти вопросы устно, а затем обсудить, что можно сделать для того, чтобы ругать его было не за что. Обратите внимание на то, чтобы варианты предлагал сам ребенок, и вы вместе обсуждали, насколько они приемлемы.

2. «Волшебные линейки»

Это упражнение направлено на то, чтобы научить детей младшего школьного возраста оценивать их работы с помощью «волшебных линейчек», которые измеряют все, что пожелаешь: аккуратность и правильность работы, старательность и заинтересованность того, кто ее выполняет, и многое другое. Выполнив какое-то задание, ученик рисует 3—4 вертикальные линейки, выбирая вместе с классом, за что будет оцениваться его работа, и отдельными буквами озаглавливает линейчки: «К» —

красиво, «П» — правильно, «И» — интересно, «Т» — трудно, «С» — я старался, «Х» — хочу научиться этому, «Д» — мы работали дружно, «З» — завтра хочу снова это сделать и т.п.

Озаглавив линейчку, ребенок ставит на ней крестик, оценивая свою работу. Крестик ставится на самом верху, если ребенок считает, что сделал работу «абсолютно правильно» или что работа «самая интересная». Крестик ставится внизу, если ребенок считает, что работа «очень некрасивая» или «самая скучная». Собрав тетради, учитель ставит свои плюсики на линейчках «красиво» и «правильно». Совпадение детской и учительской оценок (вне зависимости от того, низко или высоко оценил свою работу ребенок) означает: «Молодец! Ты умеешь себя оценивать!» В случае завышенной, а тем более заниженной самооценки учитель еще раз раскрывает ребенку свои критерии оценивания и просит в следующий раз быть к себе добрее или строже: «Посмотри, вчера твои буквы качались в разные стороны, а сегодня уже почти выпрямились. Можно сегодня поставить крестик выше, чем вчера? Пожалуйста, похвали свои пальчики: они стали более ловкими. Сегодня последи за тем, чтобы буквы стояли на строчке».

Кроме работы с индивидуальными самооценками, учитель проводит работу по объективизации для детей их субъективных переживаний на уроке. Он рисует большую общеклассную линейчку, на которую выносит все суждения детей о том, понравилась ли им работа (или о том, было ли трудно, хочется ли еще потренироваться). На следующий день такой «градусник» эмоционального состояния класса обсуждается с детьми. Учитель отмечает разницу мнений как знак доверия, искренности, показывает, как детские оценки урока помогают ему планировать следующее занятие. Выясняя, почему букву А или слово МАМА все должны писать одинаково, а трудность или увлекательность этой работы все оценивают по-разному, учитель помогает детям различить ситуации объективного и субъективного оценивания.

Учителю важно придерживаться следующих правил обучения детей самооценке:

Если оценка взрослого предшествует детской, то ребенок либо некритично принимает ее, либо аффективно отвергает. Обучение разумному оцениванию целесообразно начинать с самооценочного суждения ребенка.

Оценка не должна носить обобщающий характер. Ребенку сразу предлагается оценивать различные аспекты своих усилий, дифференцировать оценку.

Самооценка ребенка должна соотноситься с оценкой взрослого лишь там, где есть объективные критерии оценки, равно обязательные и для учителя, и для ученика (образцы написания букв, правила сложения и т.п.).

Там, где оцениваются качества, не имеющие однозначных образцов-эталонов, каждый человек имеет право на собственное мнение, и дело взрослого — знакомить детей с мнениями друг друга, уважая каждое, ничье не оспаривая и не навязывая ни своего мнения, ни мнения большинства.

3. «Волшебная рука»

Упражнение направлено на развитие у школьников представлений о возможностях изменения своих свойств и качеств.

Детям предлагается лист бумаги, цветные фломастеры или карандаши.

Инструкция: «На листе обведите свою руку. На пальчиках напишите свои хорошие качества, а на ладошке — то, что хотите изменить».

Вместе с ребятами педагог-психолог анализирует полученные результаты.

4. «Прогноз погоды»

Упражнение направлено на осознание и выражение детьми своего эмоционального настроения.

Детям предлагается лист бумаги, цветные фломастеры или карандаши.

Инструкция: «Нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению. Вы можете показать, что у вас на душе сейчас плохая погода, или, наоборот, — поют птицы и т.п.».

Вместе с ребятами педагог-психолог анализирует полученные результаты.

5. «Десять Я»

Упражнение направлено на осознание своих психологических характеристик.

Материал: карандаши, бумага, булавки.

Всем участникам раздаются карандаши и бумага. Дается задание: «Десять раз ответить на вопросы: «Кто Я?», «Какой Я?». При этом необходимо использовать характеристики, черты, интересы, чувства для описания себя, начиная каждое предложение с местоимения «Я».

По окончании задания участники прикалывают листок бумаги на грудь. Затем начинают медленно ходить по комнате, подходят к другим членам группы и внимательно читают про себя то, что у них написано. По команде ведущего «Стоп!» все останавливаются. Затем каждый участник рассказывает о своих ответах оказавшемуся рядом с ним игроку.

В ходе обсуждения задаются вопросы: Каким я чаще бываю? Каким редко? Что выходит на первый план?

6. «Мой портрет глазами группы»

Упражнение направлено на развитие отраженного самоотношения — умения воспринимать себя со стороны другого человека. Материал — листы бумаги, карандаши, фломастеры или цветные мелки.

Инструкция: «Есть ли среди вас желающие получить свой психологический портрет? И не просто словесный портрет с описанием достоинств и недостатков, а совершенно реальное изображение на бумаге вашего облика?»

Предлагаю всем участникам стать художниками, выбрав себе из группы того человека, с которого он хотел бы написать психологический портрет. Каждый из вас хотя бы раз в жизни пробовал изображать людей. У кого-то это получалось удачно, у кого-то не очень. Не стоит стремиться к внешнему сходству.

Совсем наоборот: откажитесь от попыток правильно нарисовать глаза, нос, рот, верно передать цветом одежды и нюансы прически. Зачем все это? Для точной передачи облика человека можно использовать фотоаппарат. Мы же поставим более интересную задачу: каждый из вас должен создать психологический портрет человека. Рисунки должны иметь метафорический смысл. Помните лишь, что до конца упражнения разговаривать воспрещается.

А теперь посмотрите внимательно на человека, сидящего перед вами. Проникните сквозь внешнюю оболочку, за которой скрывается чуткая и нежная субстанция — человеческая душа. Какова она у этого человека? В чем ее отличие от других душ? Каковы ее особенности, делающие этого человека уникальным созданием во Вселенной? Разглядите внутренним взором образ этой души. Перенесите то, что вы увидели, на бумагу».

После выполнения упражнения идет обсуждение того, какие чувства возникли у детей в процессе создания «портретов».

7. «Без маски»

Упражнение направлено на развитие способности открыто выражать свои чувства.

Каждому участнику дается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Безо всякой предварительной подготовки дети должны продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку. Примерное содержание карточек:

«Особенно мне нравится, когда люди, окружающие меня...»;

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, так это...»;

«Иногда люди не понимают меня, потому что я...»;

«Верю, что я...»;

«Мне бывает стыдно, когда я...»;

«Особенно меня раздражает, что я...» и т.п.

8. «Темп обучения»

Упражнение направлено на развитие навыков саморегуляции.

Инструкция: «Временами в ходе обучения мы суетимся и спешим, а потом обнаруживаем, что слишком переутомились и запутались. Это происходит, когда мы делаем следующий шаг, еще не закончив предыдущий.

Я хочу показать вам способ, который вы сможете применять всегда, когда захотите достичь своей цели с легкостью и изяществом, без излишней суеты.

Сделайте несколько медленных и глубоких вдохов и выдохов.

Встаньте и совершите какое-нибудь обычное действие: достаньте что-нибудь из своего кармана. Сделайте это так, как делаете всегда.

А теперь повторите это действие, разложив его на несколько этапов. Разделите ваше движение на отдельные составляющие, например: поднять руку, раскрыть ладонь, опустить руку в карман и т.д. После каждого фрагмента действия на секунду остановитесь и повторите про себя: делаем одно, потом другое».

А теперь придумайте сами небольшое действие и примените к нему этот алгоритм. Обратите внимание, как приятно ощущать, что вы не подгоняете себя и не заставляете себя что-либо делать, а доверяетесь своей интуиции».

9. «Шаги к успеху»

Упражнение направлено на развитие у детей способности выбирать главное, отвлекаться от второстепенного, создавать для себя перспективы. Материал: бумага, карандаши.

Инструкция: «В левой стороне листа нарисуйте лестницу — не меньше пяти ступенек. На ее вершине напишите вашу цель, к которой ведет эта лестница. На каждой ступеньке напишите действие, которое приведет к успеху, достижению задуманной цели. Если цель — реферат по истории, тогда шаги могут быть такими: выбор темы, составление списка необходимой литера-

туры, составление плана, написание работы по плану, редактирование.

Закройте глаза и попытайтесь отчетливо представить себе каждый шаг. Постарайтесь увидеть слова и образы, которые им соответствуют. Не открывайте глаза, пока отчетливо не представите каждый шаг. Составьте список всего, что может вам мешать (например, мысли о телевизионной программе или о чьи-нибудь неприятных словах). Глубоко вдохните и «выдохните» отвлекающие мысли».

10. «Препятствия в учебе»

Упражнение направлено на развитие у детей способности преодолевать сложные ситуации в учебе.

Инструкция: «Иногда процесс учебы стопорится, чего-то не хватает. Я хочу показать вам, как можно помочь себе в такой ситуации. Закройте, пожалуйста, глаза. Представьте себе, что вы идете по узкой тропинке через лес и наталкиваетесь на какое-то препятствие. Постарайтесь увидеть внутренним взором, как именно выглядит этот барьер, мешающий вам двигаться, узнайте про него как можно больше. Затем найдите способ преодолеть препятствие. Перебравшись через препятствие, вы сможете обнаружить, что у вас появилось нечто, в чем вы как раз нуждаетесь сейчас, что может дать подсказку в трудной ситуации. Спокойно осмотритесь вокруг, постарайтесь понять, что именно может помочь вам. Затем внимательно изучите находку.

Сохраняя находку в памяти, возвращайтесь назад, обогащенные новым опытом. Когда будете готовы, откройте глаза».

11. «Времена года»

Упражнение направлено на развитие способности анализировать собственную жизнь.

Материал: листы бумаги, цветные карандаши, фломастеры или мелки.

Инструкция: «Мы можем многому научиться у природы. В частности, именно в природе мы наблюдаем постоянные пе-

ремены. Все растения и животные проходят через цикл времен года. Зима дарит всем покой. Весной жизнь снова пробуждается. Летом она достигает своего полного расцвета, созревают плоды. Осень позволяет собрать урожай. Затем природа вступает в следующий цикл становления, исчезновения и нового рождения. Если мы хотим собирать урожай, то смена времен года нас должна успокаивать. Если же мы привязываемся к мечтам о цветении, то круговорот времен года будет нас огорчать.

Точно так же и в нашей собственной жизни мы можем достигать чего-то и пожинать плоды лишь в том случае, если поймем и примем для себя, что многое уходит и изменяется, создавая тем самым предпосылки для возникновения нового. Пусть эта мысль послужит вам отправной точкой для размышлений.

Возьмите лист бумаги и цветные карандаши и нарисуйте то, что в вашей жизни отмирает, становится слабее, теряет свою значимость, отступает на второй план (может быть, дружба с кем-то, жизненные взгляды, отношения с окружающими людьми, внутренняя позиция или какое-либо чувство). А теперь переверните лист бумаги и нарисуйте то, что находится в самом начале, в стадии становления, что пока еще не стало полноценной частью нашей жизни. Это может быть то, что только появляется, или то, что вновь возвращается, становится более важным и желанным».

Все участники по кругу рассказывают о каждом рисунке. В ходе обсуждения задаются примерно такие вопросы: Что именно зарождается? Какова предыстория того, что зарождается? Что помогает и что мешает его появлению? Может ли это стать для вас важной жизненной целью? Как будет выглядеть ваша жизнь, если то, что возникло, будет развиваться дальше?

12. «Карта будущего»

Упражнение направлено на развитие способности планировать будущее.

Инструкция: «Я хочу предложить вам начертить карту своего будущего. Ваши глобальные цели обозначьте как пункты

местности, в которых вы хотели бы оказаться. Обозначьте также промежуточные большие и маленькие цели на пути к ним. Придумайте и напишите названия для «пунктов-целей», к которым вы стремитесь в своей жизни. Нарисуйте также дороги, по которым вы будете идти. Как вы будете добираться к своим целям? Самым коротким или обходным путем? Какие препятствия вам предстоит преодолеть? На какую помощь вы можете рассчитывать? Какие местности вам придется пересечь на своем пути: цветущие и плодородные или пустыни, глухие и заброшенные места? Будете ли вы прокладывать дороги и тропы в одиночестве или с кем-нибудь?

В ходе обсуждения задаются примерно такие вопросы: Где находятся важнейшие цели? Насколько они сочетаются друг с другом? Где вас подстерегают опасности? Откуда вы будете черпать силы для того, чтобы достичь желаемого? Какие чувства вызывает у вас эта карта?

Участники составляют общую карту будущего из рисунков для осознания того, что будущее зависит от каждого.

13. «Радуга»

Упражнение направлено на развитие образа позитивного будущего.

Материал: листы бумаги, цветные карандаши или мелки, природный материал.

Инструкция: «Говорят, что на конце радуги стоит горшок с золотом, который каждому, кто его найдет, дарит счастье и богатство. Нарисуйте вашу личную радугу, созданную солнцем и дождем для того, чтобы порадовать вас. Пусть те точки, где радуга опирается на горизонт, обозначают ваше настоящее и будущее. Вообразите, что в точке будущего вас ждет нечто ценное и очень желательное для вас, идеально подходящее вам. Сосредоточьтесь прежде всего на радуге, на ее цветах, ее изгибе. Затем там, где она уходит за горизонт, нарисуйте вашу цель, которая придет вам в голову во время рисования».

Во время обсуждения участники отвечают на вопросы: Как мне достичь своей цели? Что зависит от меня, а что — от других? Что уже есть у меня, чтобы достичь этой цели? Какие препятствия могут встретиться на пути? От чего мне, возможно, придется отказаться? Что я выигрываю? Кто, кроме меня, может получить пользу от достижения этой цели? Как я отношусь к этой цели?

14. «Волшебный мяч»

Упражнение направлено на развитие образа позитивной жизненной перспективы.

Материал: мяч.

Инструкция: «Важно, чтобы вы научились выстраивать позитивную (положительную) перспективу своей жизни. Это даст вам силы для преодоления возможных ошибок, которые каждый из нас в жизни совершает. Сейчас мы сделаем следующее: возьмем маленький мячик, и тот, у кого он будет в руках, расскажет о том, чего он хотел и сумел достичь (например, научился играть в теннис, подружился с тем человеком, с которым хотел, и т.п.)».

Мяч передается по кругу.

15. «Стрела жизни»

Упражнение направлено на развитие представлений о будущем.

Материал: бумага, карандаши.

На листах бумаги или на доске нарисованы различные варианты стрелок (прямые, круглые, зигзагообразные и т.п.). Ведущий просит участников выбрать, какой из рисунков соответствует их жизненному циклу. Можно предложить нарисовать свои варианты стрелок.

Вопросы для обсуждения: Почему вы выбрали именно эту стрелку? Где сейчас вы находитесь на этой стрелке?

16. «Мой портрет в лучах солнца»

Упражнение направлено на развитие позитивной самооценки.

Материал: бумага, карандаши, фломастеры.

Инструкция: «Нарисуйте солнце. В центре солнечного круга напишите свое имя и нарисуйте свой портрет. Вдоль лучей запишите все свои достоинства, все хорошее, что знаете о себе. На другой стороне листа напишите то, что может сделать вас счастливым сейчас и что вас делает счастливым обычно».

При обсуждении результатов ведущий подчеркивает важность позитивной самооценки, позитивного мышления для достижения жизненных целей.

17. «Угадай профессию»

Упражнение направлено на выявление существенных и несущественных признаков профессий.

Ведущий объясняет условия игры: «Сейчас мы с вами будем играть в игру «Угадай профессию»». Мы выберем трех человек, которые выйдут из класса, а оставшиеся загадают какую-нибудь профессию. Затем мы пригласим этих троих обратно в класс, и они будут с помощью косвенных вопросов отгадывать, какая профессия загадана. Вопросы могут быть, например, такие: «Этот человек работает с техникой?», «Нужно ли специальное образование, чтобы получить эту профессию?», «Нужна ли в этой профессии спецодежда?» и т.д.»

Затем три человека выходят из класса. Класс быстро загадывает профессию. Ведущий приглашает ушедших возвратиться, и они по очереди задают вопросы классу. Ведущий записывает на доске вопросы и ответы. Вопросы задаются конкретным учащимся всему классу. Игра длится до тех пор, пока не будет отгадана профессия, но не более 7 минут. По прошествии этого времени угадывающие должны, посоветовавшись друг с другом, дать свой вариант ответа. Затем называется загаданная профессия.

В ходе обсуждения ведущий задает вопросы: «Какие вопросы были наиболее удачными? Почему?», «Какие — совсем неудачными? Почему?» После трех-четырёх проигрываний и обсуждений каждого проигрывания ведущий вместе с участниками ана-

лизируют, какие типы вопросов помогают угадать профессию, а какие — нет. Выделяются существенные и несущественные признаки профессий, очерчиваются сферы профессиональной деятельности, требования к профессиям и профессионалам. Ведущий записывает на доске эти признаки профессий в определенные группы (желательно выделить такие признаки, как предмет труда, цели труда, средства труда, условия труда и пр.).

Затем ведущий организует дискуссию о том, как человек ориентируется в мире профессий. Можно рассмотреть на примерах различные варианты и источники получения информации о профессиях и проанализировать, какие сведения вызывают наибольшее доверие.

В ходе дискуссии ведущий выделяет существенные и несущественные признаки, действительно помогающие ориентироваться в мире профессий, делает выводы о том, насколько учащиеся знают мир профессий (сферы профессиональной деятельности), требования и возможности профессий, доводит до осознания учащимися того, как они воспринимают профессионалов и профессии, что они выделяют как положительные и как отрицательные факторы, какие пути считают наиболее эффективными (для других и для себя), рассматривает этические и неэтические средства достижения профессиональных целей, обсуждает это с учащимися.

В конце дискуссии ведущий составляет на доске список ориентиров («внешних альтернатив») профессионального выбора: материальное благополучие; социальный статус и положение в обществе; предмет труда, определяющий сферы профессиональной деятельности (человек, природа, техника и пр.); цели труда; средства труда; условия труда и др.

17. «Диалог о профессиях»

Участники сидят в кругу. Первый участник говорит о профессии, которую хотел бы иметь в будущем. Задача заключается в том, чтобы обосновать свой выбор. Диалог строится по принципу «Да, но...».

Первый участник: «Мне нравится профессия..., потому что...», Второй участник: «Да, но...»

Затем второй участник говорит третьему: «Мне нравится профессия...» — и т.д. по кругу.

В ходе обсуждения участники отвечают на вопросы: Трудно ли было говорить «Да, но...»? Кому было труднее всего возразить, почему? Когда вы слушали возражения в адрес вашей профессии, какие чувства у вас рождались?

18. «Лучший мотив»

Упражнение направлено на осознание мотивов выбора профессии.

Инструкция: «Наша задача — выбрать наиболее правильный мотив выбора профессии, т.е. ту главную причину, по которой все люди должны выбирать себе профессию. Для этого я буду зачитывать по два мотива. Вы путем обсуждения и, возможно, голосования должны решить, какой мотив лучше».

Список мотивов включает 16 фраз:

- возможность получить известность, прославиться;
- возможность продолжать семейные традиции;
- возможность продолжать учебу со своими товарищами;
- возможность служить людям;
- хороший заработок;
- значение для экономики страны, общественное и государственное значение профессии;
- легкость поступления на работу;
- перспективность работы;
- возможность проявить свои способности;
- возможность общаться с людьми;
- обогащает знаниями;
- разнообразная по содержанию работа;
- романтичность, благородство профессии;
- творческий характер труда, возможность делать открытия;
- трудная, сложная профессия;
- легкая, спокойная работа.

Ведущий зачитывает мотивы парами: 1-й и 2-й мотив, 3-й и 4-й и т.д. Ребята выбирают из предложенной пары наиболее важный мотив. В результате у ведущего остается список из 8 мотивов. Далее действия повторяются.

19. «Мечтатель, критик, реалист...»

Упражнение направлено на осознание целей жизни.

Каждый участник ведет монолог с трех позиций, пробуя перевести мечту в реальные возможности. Например:

- мечтатель — «Я мечтаю достичь или иметь...»;
- критик — «А что ты для этого делаешь? Ты ленивый и т.д.»;
- реалист — «Я могу...».

Работа идет в парах, где один участник проходит все три позиции, а второй помогает ему выйти на реальные действия. Затем они меняются ролями.

20. «Ключи»

Упражнение направлено на осознание целей, жизненных перспектив.

Материал: связка ключей.

Инструкция: «В процессе жизни мы многое открываем для себя: приобретаем новый взгляд на вещи, обращаемся к новым темам, задачам, людям. Что-то, наоборот, запираем на ключ: ошибочные предположения, иллюзии, ненужные отношения. Все это будет символизировать связка ключей. Тот, кто захочет рассказать о своих целях, будет держать ее в руках. Он может решить, какой ключ и по какой причине больше всего подходит для его конкретных целей, а также с чем именно связана его цель: придется ли ему что-то «открывать» или, наоборот, «запирать». После того как вы расскажете о своих целях, передайте, пожалуйста, связку ключей следующему участнику.

В ходе обсуждения участники делятся своими переживаниями.

3. САМОПОЗНАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Главная особенность развития человека в зрелом возрасте — его минимальная зависимость от хронологического возраста. В гораздо большей степени оно определяется личными обстоятельствами жизни человека: его опытом, родом занятий, установками и т.д. Развитие взрослого можно рассматривать в контексте трех самостоятельных систем, связанных с различными аспектами «Я»: «Я» как индивидуума, «Я» как члена семьи и «Я» как работника. В центре этих систем развитие близости и генеративности.

Жизненная среда взрослого человека богата проблемными ситуациями, ситуациями выбора. Именно в этих ситуациях наиболее интенсивно разворачиваются процессы самопознания и саморазвития.

Проблемная ситуация приводит к актуализации целого ряда потребностей, среди которых находятся познавательные, социальные, а также потребности более высокого уровня индивидуальности, уровня самосознания, в частности потребность сохранения и повышения самоуважения или ценности своего «Я».

Выбор, как атрибут жизнедеятельности человека, представляет собой сложный, многоаспектный феномен. На протяжении жизни человек осуществляет множество актов выбора на самых разных уровнях: психологическом, социальном, этическом и т.п. Выбор обладает мощными движущими и направляющими силами, регулятивными возможностями. Проблема выбора как феномена духовной жизни является одной из самых спорных, обсуждаемых и до настоящего времени не имеющей однозначного решения. Многообразие точек зрения на данную проблему обусловлено тем, что выбор, с одной стороны, является частью традиционной философской проблемы возможности и действительности, а с другой стороны, по своему содержанию связан с проблемой необходимости и свободы.

С позиций психологической науки выбор рассматривается как путь реализации человеком своего «Я». Вопрос о согласовании, соизмерении субъективных и объективных факторов деятельности решается не помимо человека, а именно посредством его особой активности. Человек мобилизует активность в необходимых, а не любых формах, в нужное, а не в любое время, но вместе с тем действует по собственному побуждению, использует свои способности, ставит свои цели. Выбор принципа действия или принятие того или иного решения является своеобразным самоопределением человека, меняющим соотношение предыдущих и последующих этапов деятельности и определяющим их психологический характер. Осуществляя выбор, человек с учетом своих индивидуальных особенностей согласует систему своих личностных качеств с системой объективных условий и требований решаемой задачи.

В психологических исследованиях выделяется три модели выбора: простой, смысловой, экзистенциальный (Д.А. Леонтьев). *Простой выбор* (из заданных человеку извне альтернатив) изучается в теориях принятия решений (Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, Г.Н. Солнцева). Простой выбор состоит в определении оптимального пути осуществления деятельности для достижения результата. Задача человека состоит в определении того, какая из известных ему альтернатив лучше всего соответствует заданному критерию, чтобы предпочесть ее остальным. Альтернативы и критерий для их сравнения могут быть заданы как самим человеком, так и извне.

Смысловой выбор (основанный на принципе ценности) исследуется в контекстах проблематики жизненного пути личности (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн), психологии человеческого бытия (Ф.Е. Василюк, В.В. Знаков), движения к акме (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин). Смысловой выбор представлен, если критерии для сравнения альтернатив не даны изначально, и человеку самому предстоит их конструировать. Для этого нужно найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать крите-

рии их оценки. Смысловой выбор наиболее ярко представлен в идее истинного выбора, сформулированной в «теории жизненных миров». «Выбор оказывается истинным лишь тогда, когда он непостижим», — считает автор данной теории Ф.Е. Васильюк. В ситуации такого выбора нет ни альтернатив, ни критериев. Истинный выбор возможен при сформированности принципа ценности. Согласно данному принципу единственной мерой сопоставления альтернатив, из которых осуществляется выбор, является ценностное сознание человека.

Экзистенциальный выбор определен тем, что индивидуальное существование и деятельность человека осуществляются в условиях фундаментальной неопределенности. Проблема экзистенциального выбора первоначально была поставлена в рамках экзистенциального направления теории личности (Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл). Сегодня в науке представлен также операциональный подход к определению экзистенциального выбора через призму целенаправленного поведения. Так, в концепции Н.Ф. Наумовой рассматривается модель целеполагания как свободного выбора. Такой выбор понимается автором как наиболее рациональная индивидуальная стратегия в ситуации неопределенности. Необходимой предпосылкой этой стратегии является обеспеченность человека экзистенциальными элементами: потребностями, ценностями, логиками, ресурсами. Данные элементы необходимы для формирования альтернатив выбора и готовности к наибольшему количеству вариантов событий. Стратегический, свободный выбор, по мнению Н.Ф. Наумовой, — это выбор, происходящий в условиях, которые отвечают двум основным требованиям: обеспечивают внутренние личностные предпосылки для построения новых альтернатив выбора и предусматривают внутренние личностные предпосылки для осуществления любой выбранной альтернативы. Принципами стратегического выбора являются: альтернативность, антиномичность (в предельные основания выбора закладываются обоснованные, но логически несовместимые предположения), характер взаимодействия между основными элементами

целесообразности (целью, системой ценностей и объективными условиями), неопределенность, случайность, неоптимальность выбора, свободное структурирование и интерпретация объективного и субъективного времени. Экзистенциальный выбор имеет сложную структуру. Она включает несколько циклов смыслового выбора, каждый из которых представляет собой некий комплекс автономной альтернативы. В комплексе автономной альтернативы происходит формирование ценности или ее переоценка с учетом жизненных условий. Таких комплексов в модели экзистенциального выбора может быть несколько. Результатом работы цикла внутри каждого комплекса будет определение ключевой альтернативы.

С возрастом происходит усиление стремления, желания самосовершенствования. Оно лежит в основе потребности в самореализации, в разрывании скрытых в человеке возможностей. Кто я есть? Каково мое назначение? На что я способен? Вот вопросы, ответ на которые может быть получен в практической работе самосовершенствования.

Стимулирует деятельность самосовершенствования проверка результатов своей работы. Если человек фиксирует, что в данный момент уровень его способностей выше, чем в прошлом, черты его характера изменились в благоприятную сторону, его самочувствие лучше, работа выполняется быстрее, точнее и эффективнее, чем вчера, если в какое-то время преобладает оптимистическое настроение и нет тревоги и напряженности при мысли о том, что предстоит какое-либо ответственное дело, и если в напряженной обстановке он может действовать спокойно, осмотрительно и уверенно, если опасности не пугают, а рассматриваются как вызов и человек с интересом идет навстречу им как к испытанию на прочность, используя их как упражнения по самосовершенствованию, предъявляемые жизнью, то все это не только повышает уровень мироощущения, но и дает новый импульс к самосовершенствованию. Поэтому для успеха саморазвития важно регистрировать свои результаты. Установлено, что обращение человека к

психологу в целях самопознания и саморазвития является признаком эмоциональной зрелости и серьезного стремления к самосовершенствованию.

Лишь эмоционально и социально зрелый человек может беспристрастно взглянуть на себя со стороны, рассматривать свои успехи и неудачи в контексте своих поступков, правильно оценивая собственный вклад в достижение успеха.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ (Q-СОРТИРОВКА)

Методика «Q-сортировка» может быть использована для изучения особенностей изменений в сфере самооценки и самоуважения. Данные, полученные с помощью методики «Q-сортировка», измеряющей степень расхождения между реальным и идеальным «Я», могут рассматриваться как информативный показатель психического состояния человека.

Оснащение. Методика «Q-сортировка», состоящая из 74 утверждений, напечатанных на отдельных карточках, и регистрационный бланк.

Порядок работы. Исследование проводится в два этапа.

Инструкция I этапа — оценка реального образа «Я»: «Рассортируйте, пожалуйста, карточки так, чтобы они описали вас таким, каким вы себя видите».

Инструкция II этапа — оценка идеального образа «Я»: «Рассортируйте, пожалуйста, карточки так, чтобы они описали вас таким, каким вы хотели бы быть».

Испытуемый раскладывает карточки на регистрационном бланке таким образом, чтобы каждая клетка была заполнена одной карточкой. При этом должна соблюдаться определенная частота распределения, т.е. утверждения группируются следующим образом: вообще не соответствует — 3 карточки, едва ли соответствует — 6, мало соответствует — 9, немного соответствует — 12, в среднем соответствует — 14, скорее соответству-

ет — 12, почти соответствует — 9, очень соответствует — 6, полностью соответствует — 3 карточки.

Как правило, тестирование проводится несколько раз.

Обработка результатов. Основной мерой сходства реального и идеального «Я» является коэффициент корреляции рангов, вычисляемый по формуле удовлетворенности собой; D — разность между номерами категорий, в которых представлено свойство в 1-й и 2-й сортировках, N — количество утверждений (в данном случае—74), S_2 — переменность распределения. Поскольку значение знаменателя дроби для каждого варианта методики является константной величиной (равной в данном случае 592), формулу легко табулировать.

Текст методики

1. Я часто делаю ложную ставку.
2. Я часто чувствую себя униженным.
3. Я сомневаюсь в своей сексуальной потенции.
4. Я часто испытываю чувство безнадежности.
5. Я с большим трудом могу подавить свою агрессивность.
6. Я не хотел бы конфликтовать с окружающими.
7. Я недоверчив к людям, которые неожиданно любезны со мной.
8. Я обычно чувствую себя подавленным.
9. Я чувствую себя беспомощным.
10. Я часто позволял другим решать за себя.
11. Я неконтактная личность.
12. Я негармоничен.
13. Я часто не чувствую подъема.
14. Я не доверяю своим чувствам.
15. Я часто чувствую себя «не в своей тарелке».
16. Я склонен к тому, чтобы избежать установленных требований.
17. Я склонен не задумываться над трудностями.
18. Я робкий и застенчивый.

19. Я чувствую себя внутренне пустым.
20. Я испытываю презрение к самому себе.
21. Я боюсь встретиться с трудностями.
22. Мне недостает уважения к самому себе.
23. Я боюсь открытого различия во мнениях с другими людьми.
24. Я не могу решиться сам на что-либо.
25. Я рассеянный человек.
26. Я чувствую себя неудачником.
27. Я испытываю страх перед сексуальным контактом.
28. Я испытываю страх перед неудачами, когда хочу что-либо предпринять.
29. Я совершенно растерян.
30. Я легко отказываюсь от собственной точки зрения, если меня достаточно убедят.
31. В глубине души я чувствую себя неуверенно.
32. Я склонен к тому, чтобы защищать и оправдывать себя.
33. Я чувствую себя одиноким.
34. На меня нельзя положиться.
35. Я никчемный человек.
36. Моя сексуальность имеет отклонения.
37. У меня мало собственных умных мыслей и мнений.
38. Я любезный человек.
39. Я привлекателен для другого пола.
40. Я уравновешенный человек и ничто не выводит меня из равновесия.
41. Я большой труженик.
42. Мои чувства очень глубоки.
43. Я интеллигент.
44. Я полностью уверен в себе.
45. Я не такой, как другие люди.
46. Я не могу понять самого себя.
47. Я обязательный человек.
48. Я хорошо приспособлен к жизни.
49. Я доволен собой.
50. Я могу хорошо проявить себя.

51. По отношению к себе я положительно настроен.
52. Я инициативен.
53. Я честолюбив.
54. Я интересная личность.
55. Я устойчив к навязыванию мне чужих мнений и мыслей.
56. Я здравомыслящий человек.
57. Я порывист и нетерпелив.
58. Я уравновешен.
59. Я скромный человек.
60. Я обычно не меняю своих решений.
61. Я сексуально привлекателен.
62. Люди, которые меня знают, хорошо относятся ко мне.
63. Я оптимист.
64. Я должен вести жесточайшую борьбу с самим собой.
65. Обычно я хорошо уживаюсь с другими людьми.
66. Я открыто выражаю свои чувства.
67. Обычно мне нравятся другие люди.
68. Я хорошо владею собой.
69. Я разделяю многие социальные нормы и взгляды.
70. Я человек дела.
71. К другим я отношусь тепло и эмоционально.
72. В моих трудностях я виноват сам.
73. Я очень требователен к себе.
74. Я с удовольствием высекаю бы самого себя.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ **(С.Р. Пангилеев)**

Инструкция: Вам предлагается определить свое отношение к утверждениям, представленным в данном опроснике. Если отношение положительно и вы с ним согласны, то отметьте его знаком «+», если отрицательно и вы с ним не согласны, то знаком «-».

Текст методики

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я мысленно с собой разговариваю, мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, — это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинить душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-то хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я, в конце концов, согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьез.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.

20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, — это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю «и поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникают сомнения, а такой ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня положиться можно в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснованна и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.

63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя — мало-приятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.
66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.
71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я — человек надежный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Мое внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по настоящему.
80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.

84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне ясно представляю себе, что ждет меня впереди.
91. Иногда мне бывает довольно трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение — это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня не любит, просто не знают, какой я человек.
101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня большого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.

103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба все равно сложится не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Ключи МИС

Шкала	Согласен	Не согласен
1. Открытость	1, 3, 9, 48, 53, 56, 65	21, 62, 86, 98
2. Самоуверенность	7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82	20, 80, 103
3. Саморуководство	43, 90, 44, 45, 74, 76, 84, 105, 106, 108, 110	109
4. Отраженное самоотношение	2, 5, 29, 41, 42, 50, 102	13, 18, 34, 85
5. Самоценность	8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100	15, 26, 31, 46, 83
6. Самопринятие	10, 63, 12, 17, 28, 40, 49, 72, 77, 79, 88, 97	
7. Самопривязанность	6, 32, 33, 55, 89, 93, 95, 101, 104	96, 107
8. Внутренняя конфликтность	4, 11, 2, 2, 213, 27, 38, 47, 59, 64, 67, 69, 81, 94, 91, 99	
9. Самообвинение	14, 19, 25, 37, 60, 66, 78, 71, 87, 92	

Таблица перевода сырых значений в стены

Стен										
Шка- лы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	0	1	2—3	4—5	6—7	8	9	10	11
2	0—1	2	3—4	5—6	7—9	10	11—12	13	13	14
3	0—1	2	3	4—5	6	7	8	9—10	11	12
4	0	1	2	3—4	5	6—7	8	9	10	11
5	0—1	2	3	4—5	6—7	8	9—10	11	12	13—14
6	0—1	2	3—4	5	6—7	8	9	10	11	12
7	0	1	2	3	4—5	6	7—8	9	10	11
8	0	0	1—2	3—4	5—7	8—10	11—12	13	14	15
9	0	1	2	3—4	5	6—7	8	9	10	10

Для перевода сырого балла шкал МИС в стандартное значение (стен) найдите в первом столбце, строке нужную шкалу и двигайтесь по строке, до столбца с интервалом значений, в который попадает подсчитанный вами сырой балл. В первой строке найденного столбца указан соответствующий стен.

Например, если сырой балл по шкале 6 (самопринятие) равен 7, мы в строке 6 находим интервал 6—7 и в первой строке данного столбца указано значение стена — 5.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ (В.К. Гербачевский)

Вводные замечания. Под уровнем притязаний человека понимают его потребности, мотивы или тенденции, проявляющиеся в степени трудности целей, которые он ставит перед собой. Уровень притязаний обычно оценивается с помощью экспери-

мента по следующей схеме: совокупность однотипных заданий ранжируется по степени трудности, и испытуемым предлагается последовательно выбирать для выполнения определенное (часто фиксированное) количество этих заданий любых степеней трудности. При этом эксперимент обычно представляется как испытание интеллекта. Об уровне притязаний человека судят по средней степени трудности выбранных им заданий. Возможность применения экспериментальной схемы основывается на предположении об обобщенности уровня притязаний: в любой деятельности, независимо от ее специфики, у каждого человека будет формироваться характерный для него уровень притязаний. Однако, наряду с данными о действительной обобщенности уровня притязаний, имеются факты и противоположного рода, например, свидетельствующие о том, что уровень притязаний, формирующийся у человека в экспериментальном задании, отличается от уровня притязаний, сложившегося у него в его привычной профессиональной деятельности. Эта характеристика несет на себе отпечаток конкретной истории ее формирования и развития и зависит не только от внутренних, но и от внешних условий.

Оснащение. Бланк опросника, предназначенного для диагностики компонентов мотивационной структуры, связанной с уровнем притязаний, непосредственно в ходе деятельности.

Порядок работы. Опросник заполняется во время выполнения, например, учебного задания. Экспериментатор фиксирует какой-либо этап в его выполнении, единый для всех обучающихся, и предлагает им по завершении этого этапа ответить на вопросы опросника. До начала выполнения учебного задания экспериментатор раздает бланки с текстом и разъясняет порядок работы с опросником следующей инструкцией: «Когда вы завершите фиксированный этап предложенного вам задания, возьмите бланк с текстом опросника, внимательно прочитайте инструкцию и приступайте к ответам. Помните, что вопросы относятся к тому моменту, когда часть задания уже выполнена, но предстоит еще работа над оставшейся ча-

стью. В процессе работы с опросником вы читаете по порядку каждое из приведенных в бланке высказываний и решаете, в какой степени вы согласны с ним или не согласны. В зависимости от этого вы обводите кружком на правой стороне бланка одну из следующих цифр: если полностью согласны — +3; если согласны — +2; если скорее согласны, чем не согласны — +1; если вы совершенно не согласны — 3; если не согласны — -2; если скорее не согласны, чем согласны — -1; наконец, если вы не можете ни согласиться с высказыванием, ни отвергнуть его — 0. Все высказывания относятся к тому, о чем вы думаете, что чувствуете или хотите в момент, когда работа над заданием прерывается».

Обработка данных предполагает преобразование ответов в баллы по правилу либо прямого перевода, либо обратного. Баллы подсчитываются по каждому из 15 компонентов мотивационной структуры с помощью специального ключа. Номера тех высказываний, ответы на которые преобразуются в баллы по правилу прямого перевода, даны без индексов, а высказывания, преобразуемые по правилу обратного перевода, снабжены индексом «0».

Правило прямого и обратного перевода ответов испытуемого в баллы

Перевод	Шкала для ответов						
	-3	-2	-1	0	1	2	3
Прямой	1	2	3	4	5	6	7
Обратный	7	6	5	4	3	2	1

При анализе результатов следует учитывать, что ситуация, возникающая при предъявлении задания субъекту, является сложнопроблемной. Среда порождает в субъекте многокомпонентный мотивационный отклик, на основе которого строится сложнофункциональная система постановки и решения задачи.

Субъект оценивает значимость и трудность задания, затраты времени и сил, прогнозирует возможные последствия. Первоначальные оценки могут меняться, корректироваться по ходу работы над заданием. Поэтому мотивация, соответствующая напряженной деятельности, связанной с достижением цели определенного уровня трудности, включает целый ряд элементов, характеризующих особенности взаимодействия субъекта со средой.

Прежде всего потенциальную структуру мотивации образуют элементы, соответствующие актуализированным в ситуации выполнения задания потребностям. В связи с особенностями учебной деятельности, а также в целях необходимой обобщенности описания исследовались только следующие мотивационные элементы, или мотивы.

Внутренний мотив (компонент 1), связанный непосредственно с процессом деятельности, является обобщенным и выражает увлеченность заданием самим по себе, те аспекты, которые придают выполнению задания привлекательность.

Познавательный мотив (компонент 2), характеризующий интерес субъекта к результатам своей деятельности, также является обобщенным, так как за ним может стоять достаточно широкий круг более частных мотивов, удовлетворение которых опосредовано результатом.

Мотив избегания (компонент 3) — свойственна отрицательная побуждающая ценность результата, а именно боязнь показать низкий результат и вытекающих из этого последствий, в отличие от предыдущего, содержание которого составляет положительное стремление к результату.

Состязательный мотив (компонент 4) выделяется из совокупности мотивов, связанных с результатом, как более специальный. Содержание этого мотива определяется тем, насколько субъект придает значение такой характеристике результата, как превышение уровня результатов других субъектов. За этим мо-

тивом также может стоять группа более частных мотивов, таких как мотив престижа, власти и др.

Мотив к смене текущей деятельности (компонент 5) раскрывает переживаемую субъектом тенденцию к прекращению работы, которой он занят в данный момент, и переключению на другую.

Мотив самоуважения (компонент 6) выражается в стремлении субъекта ставить перед собой все более и более трудные цели в однотипной деятельности. Рассмотренная группа элементов представляет собой отражение тех характеристик ситуации, которые выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих субъекта к тому или иному образу действия и являются движущими силами развития деятельности.

Другую группу образуют элементы, которые находятся с мотивационными в причинно-следственных отношениях и выступают в качестве необходимых условий деятельности, связанной с достижением достаточно трудных целей. Часть этих элементов относится к текущему положению дел и представляет собой результаты таких процессов, как:

- придание личностной значимости результатам деятельности (компонент 7),
- оценка сложности выполняемого задания (компонент 8),
- оценка степени выраженности волевого усилия в ходе работы над заданием (компонент 9),
- оценка уровня уже достигнутых результатов, соотнесенных со своими возможностями в этом виде деятельности (компонент 10),
- оценка своего потенциала (компонент 11).

Другие элементы отражают предвидимый или планируемый субъектом ход последующих событий:

- намеченный уровень мобилизации усилий, необходимый для достижения результатов (компонент 12),
- ожидаемый уровень результатов деятельности (компонент 13).

Важное значение для развертывания целостной мотивационной структуры имеет понимание субъектом причинных факторов, являющихся инструментальными в ходе развития взаимодействия. К ним относятся:

- понимание субъектом того соотношения, в котором находится зависимость результата от случая и от его собственных возможностей (компонент 14),
- понимание того, насколько постановка задач является инициативной и насколько директивной (компонент 15).

Таким образом, первая часть элементов связана с оценочными процессами, вторая часть — с процессами прогнозирования и третья — с процессами интерпретации.

Перечисленные элементы представляют собой потенциальные компоненты реальных индивидуальных мотивационных структур, возникающих в ходе выполнения заданий. В этих структурах центральное место занимают мотивационные компоненты, а среди них — компонент самоуважения. Однако актуализация компонента самоуважения происходит на основе других «опорных» мотивационных компонентов. Предполагается, что выраженность компонента самоуважения соответствует экспериментальной оценке уровня притязаний. Однако опросник позволяет выявить некоторые особенности внутреннего мира субъекта, которые обычно остаются неизвестными при использовании экспериментальных показателей. К ним относятся «опорные» мотивы, на основе которых происходит вовлечение «Я» субъекта в деятельность и формирование его уровня притязаний, эффекты разнообразных когнитивных и регулятивных процессов, составляющих вместе с мотивами внутренний механизм уровня притязаний.

Так как нормативных данных для опросника нет, то каждый индивидуальный результат может быть оценен в сравнении с данными группы. Кроме того, оценки каждого компонента мотивационной структуры позволяют построить индивидуальный профиль, в котором представлены количественные соотношения между всеми рассмотренными компонентами.

Текст опросника

№ п/п	Высказывания	Шкала для ответов
1.	Исследование мне уже порядком надоело	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2.	Я работаю на пределе своих сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3.	Я могу показать все, на что способен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4.	Я чувствую, что меня вынуждают стремиться к высокому результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
5.	Мне интересно, что получится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6.	Задание довольно сложное	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7.	То, что я делаю, никому не нужно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8.	Меня интересует, лучше ли мои результаты или хуже, чем у других	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9.	Мне хотелось поскорее заняться своими делами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10.	Думаю, что мои результаты будут высокими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11.	Эта ситуация может причинить мне неприятности	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12.	Чем лучше показываешь результат, тем больше хочется его превзойти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13.	Я проявляю достаточно старания	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14.	Я считаю, что мой лучший результат не случаен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15.	Задание большого интереса не вызывает	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16.	Я сам ставлю перед собой задачи	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
17.	Я беспокоюсь по поводу своих результатов	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
18.	Я ощущаю прилив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
19.	Лучших результатов мне не добиться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

№ п/п	Высказывания	Шкала для ответов
20.	Эта ситуация имеет для меня значение	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21.	Я хочу ставить все более трудные цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22.	К своим результатам я отношусь равнодушно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23.	Чем дольше работаешь, тем становится более интересно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24.	Я не собираюсь «выкладываться» в этой работе	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25.	Скорее всего, мои результаты будут низкими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26.	Как ни старайся, результат от этого не изменится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27.	Я бы занялся сейчас чем угодно, только не этим исследованием	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28.	Задание достаточно простое	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29.	Я способен на лучший результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30.	Чем труднее цель, тем больше желание ее достигнуть	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31.	Я чувствую, что могу преодолеть все трудности на пути к цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32.	Мне безразлично, какими будут мои результаты в сравнении с другими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33.	Я увлекся работой над заданием	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34.	Я хочу избежать низкого результата	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35.	Я чувствую себя независимым	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36.	Мне кажется, что я зря трачу время и силы	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37.	Я работаю вполсилы	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38.	Меня интересуют границы моих возможностей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

№ п/п	Высказывания	Шкала для ответов
39.	Я хочу, чтобы мой результат оказался одним из лучших	- 3 -2 -1 0 +1 +2 +3
40.	Я сделаю все, что в моих силах, для достижения цели	- 3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41.	Я чувствую, что у меня ничего не выйдет	- 3 -2 -1 0 +1 +2 +3
42.	Испытание – это лотерея	- 3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Ключ

№ п/п	Компонент мотивационной структуры	Номер высказывания
1.	Внутренний мотив	15о, 23, 33
2.	Познавательный мотив	5, 22о, 38
3.	Мотив избегания	11, 17, 34
4.	Состязательный мотив	8, 32о, 39
5.	Мотив смены деятельности	1, 9, 27
6.	Мотив самоуважения	12, 21, 30
7.	Значимость результатов	7, 20о, 36
8.	Сложность задания	6, 28о
9.	Волевое усилие	2, 13, 37о
10.	Оценка уровня достигнутых результатов	19о, 29
11.	Оценка своего потенциала	18, 31, 41о
12.	Намеченный уровень мобилизации усилий	3, 24о, 40
13.	Ожидаемый уровень результатов	10, 25о
14.	Закономерность результатов	14, 26о, 42о
15.	Инициативность	4о, 16, 35

ОПРОСНИК МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вводные замечания. Под мотивацией традиционно понимаются побуждения, вызывающие активность и определяющие ее направленность. Мотивация, обуславливая поведение и деятельность, оказывает влияние на профессиональное самоопределение, на удовлетворенность человека своим трудом. Профессиональная мотивация — это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией. Профессиональная мотивация формируется у молодежи под влиянием факторов окружающей действительности, работы по профессиональной ориентации, проводимой в школе или в соответствующих центрах профориентации.

Профессиональная ориентация динамична, изменчива и представляет собой непрерывный процесс, протекающий под постоянным воздействием объективных и субъективных факторов. Структуру профессиональных мотивов можно выявлять на разных этапах становления (развития) профессионала: на этапе выбора профессии или специальности (взвешиваются все плюсы и минусы предлагаемой работы); в процессе работы по избранной специальности; при смене рабочего места (переход с одной работы на другую). Общеизвестно, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность деятельности.

Цель методики. Изучение мотивов профессиональной деятельности.

Оснащение. Опросник на выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности и лист для ответов.

Инструкция: «Предлагаемый опросник состоит из ряда утверждений, каждое из которых имеет три различных окончания. Необходимо из трех вариантов окончания выбрать наиболее верный. Далее в бланке ответов следует отыскать соответствующий ответ и отметить его, обведя кружком. Будьте вниматель-

ны: для каждого утверждения должен быть выбран и помечен только один ответ. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

Текст опросника

1. Мне нравится:
 - а) выполнять любую работу, если я знаю, что мой труд не пропадет даром;
 - б) учиться всему новому, для того чтобы достигнуть поставленных в жизни целей;
 - в) делать все как можно лучше, потому что это поможет мне в жизни.
2. Я думаю, что:
 - а) надо делать все, что поручают, как можно лучше, так как это поможет мне в жизни;
 - б) своей работой надо приносить пользу окружающим, тогда и они ответят тем же;
 - в) можно заниматься чем угодно, если это приближает к достижению поставленных целей.
3. Я люблю:
 - а) узнавать что-то новое, если мне это пригодится в будущем;
 - б) выполнять любую работу как можно лучше, если это будет кем-то замечено;
 - в) делать любое дело как можно лучше, так как это приносит радость окружающим.
4. Я считаю, что:
 - а) главное в любой работе — это то, что она приносит пользу окружающим;
 - б) в жизни необходимо все испытать, попробовать свои силы во всем;
 - в) в жизни главное — это постоянно учиться всему новому.

5. Мне приятно:
 - а) когда я делаю любую работу так хорошо, как я это могу;
 - б) когда моя работа приносит пользу окружающим, так как это главное в любой работе;
 - в) выполнять любую работу, потому что работать всегда приятно.
6. Меня привлекает:
 - а) процесс приобретения новых знаний и навыков;
 - б) выполнение любой работы на пределе моих возможностей;
 - в) процесс той работы, который приносит явную пользу окружающим.
7. Я уверен в том, что:
 - а) любая работа интересна тогда, когда она важна и ответственна;
 - б) любая работа интересна тогда, когда она приносит мне пользу;
 - в) любая работа интересна тогда, когда я могу мастерски ее выполнить.
8. Мне нравится:
 - а) быть мастером своего дела;
 - б) делать что-то самому, без помощи других;
 - в) постоянно учиться чему-то новому.
9. Мне интересно:
 - а) учиться;
 - б) делать все то, что заметно окружающим;
 - в) работать.
10. Я думаю, что:
 - а) было бы лучше, если бы результаты моей работы всегда были видны окружающим;
 - б) в любой работе важен результат;
 - в) необходимо скорее овладеть нужными знаниями и навыками, чтобы можно было самому делать все, что хочется.
11. Мне хочется:
 - а) заниматься только тем, что мне приятно;

- б) любое дело делать как можно лучше, поскольку только таким образом можно сделать действительно хорошо;
 - в) чтобы моя работа приносила пользу окружающим, так как это поможет мне в будущем.
12. Мне интересно:
- а) когда я делаю какое-то дело так хорошо, как это могут сделать не многие;
 - б) когда я обучаюсь делать то, чего не умел раньше;
 - в) делать те вещи, которые обращают на себя внимание.
13. Я люблю:
- а) делать то, что очень всеми ценится;
 - б) делать любое дело, если мне не мешают;
 - в) когда мне есть чем заняться.
14. Мне хочется:
- а) выполнять любую работу, так как мне интересен результат;
 - б) выполнять ту работу, которая приносит пользу;
 - в) выполнять ту работу, которая мне нравится.
15. Я считаю, что:
- а) в любой работе самое интересное — это ее процесс;
 - б) в любой работе самое интересное — это ее результат;
 - в) в любой работе самое интересное — это то, насколько она важна для других людей.
16. Мне приятно:
- а) учиться всему, что мне потом пригодится в жизни;
 - б) учиться всему новому, независимо от того, насколько это нужно;
 - в) учиться, поскольку нравится сам процесс учения.
17. Меня привлекает:
- а) перспектива, которая откроется мне после окончания учебы;
 - б) то, что после учебы я стану нужным человеком;
 - в) в учебе то, что она полезна для меня.
18. Я уверен в том, что:
- а) то, чему я научусь, всегда мне пригодится;

- б) мне всегда будет нравиться учиться;
- в) после учебы я стану нужным человеком.

19. Мне нравится:

- а) когда результаты моей работы видны окружающим;
- б) когда я выполняю свою работу мастерски;
- в) когда я выполняю любое дело так хорошо, как это могут сделать не многие.

20. Мне интересно:

- а) когда я качественно выполняю порученное мне дело;
- б) делать все то, что заметно для окружающих;
- в) если все знают, что я делаю на своей работе.

Лист для ответов

1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
1а	4б	9в	10б	7а	8б
2в	5в	13в	14а	14б	11а
13а	13б	15а	15б	15в	14в
2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
1б	4в	9а	10в	7б	8в
3а	6а	16в	12б	17б	17в
16а	16б	18б	17а	18в	18а
3.1	3.2	3.3	3.4		
1в	5а	7в	8а		
2а	6б	12а	19в		
3б	11б	19б	20а		
4.1	4.2	4.3	4.4		
2б	4а	9б	10а		
3в	5б	12б	19а		
1в	6в	20в	20б		

Обработка результатов. Методика предназначена для изучения мотивов профессиональной деятельности. Среди них условно выделены четыре основные группы:

- мотивы собственного труда,
- мотивы социальной значимости труда,
- мотивы самоутверждения в труде,
- мотивы профессионального мастерства.

После заполнения бланка ответов подсчитывается сумма кружков в каждом столбике. Вначале находится абсолютная сумма баллов по каждой из четырех групп мотивов. Для этого складывается отдельно сумма всех столбиков: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6; 2.1... 2.6 и т.д. Однако в различных группах мотивов выделено неодинаковое количество. Для их сравнения абсолютные суммы баллов первой и второй групп необходимо умножить на 2, а третьей и четвертой на 3. Полученные суммы имеют одинаковый «вес» баллов и могут сравниваться друг с другом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛА

Основное назначение психологической технологии актуализации рефлексивной позиции развивающегося профессионала состоит в создании условий для осознания человеком собственных мотивов, целей, ценностей, определения реальных и выбора потенциальных стратегий саморазвития в профессии.

При разработке структуры и содержания технологии мы опирались на следующие положения. Ценностно-ориентационная деятельность человека, которая обнаруживается через проявление его рефлексивной позиции по отношению к собственным мотивам, целям и ценностям и определяет выбор стратегии саморазвития в профессии, возможна лишь во внутренне сложном мире, который порождает смысловые предпочтения человека, а не внешние обстоятельства.

Альтернативы, между которыми осуществляется выбор, являются разными жизненными отношениями, представленными в повседневности через поток отдельных целей и задач поведения и деятельности, основанных на разнообразных мотивах, ценностях. Существует особая «задача на смысл», состоящая в том, чтобы по отдельным аспектам восстановить реальный смысл воплотившегося в них жизненного отношения и определить его ценность для собственного саморазвития человека в профессии. Эта задача требует различения мотивов, ценностей, без которого человек не может точно определиться между чем и чем он должен выбирать. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа человека по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях. Эта работа происходит в отношении мотива к внешним и внутренним преградам, преодолеваемым человеком ради его достижения; по сопоставлению мотива с другими возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к нормам, принятым человеком; по соотношению мотива с образом «Я» человека. Удержание такой сложности мира является результатом особого усилия, которое может поддерживаться за счет специальных психотехнических действий, сводящих субъективно разбегающиеся жизненные отношения в единое пространство.

При опоре на психотехнику выбора (Ф.Е. Василюк) нами выделены психотехнические действия, направленные на создание и поддержание внутренне сложного мира. А именно: совместная презентация сознанию сопровождающих профессионализацию многообразных жизненных отношений, основанных на различных мотивах и ценностях; выявление факта пересечения жизненных отношений; структурирование как действие, направленное на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями. Дополнительно нами выделено также действие стратегического ориентирования. Оно проявляется через определение человеком перспектив профессионализации на основе осмысленных мотивов и ценностей для

построения потенциальной стратегии саморазвития в профессии в конкретных условиях жизнедеятельности. Актуализация этих психотехнических действий по поддержанию внутренне сложного мира, позволяющих человеку подойти к оценке альтернатив выбора стратегий, происходит в ходе поэтапной реализации разработанной психотехнологии.

В структуре психотехнологии мы выделяем четыре этапа:

- подготовка;
- реконструкция опыта профессионализации;
- рефлексия опыта профессионализации;
- моделирование стратегий саморазвития в профессии.

Психологическое содержание каждого этапа составляют процессы, направленные на последовательное осознание реального состояния и перспектив саморазвития в профессии, а также психотехнические действия, методы и приемы, ориентированные на актуализацию действий человека по поддержанию внутренне сложного мира (табл. 23). Такие действия, на наш взгляд, связаны с проявлением рефлексивности в процессе внутреннего диалога, в котором порождается «двуголосовое слово» (М.М. Бахтин), отражающее несовпадение человека с самим собой и выводящее его в рефлексивную позицию. Осмысление этого несовпадения помогает, с одной стороны, осознать противоречивость внутреннего мира развивающегося профессионала, а с другой стороны, активизирует процессы осознания им собственных ценностей и выбора стратегии саморазвития в профессии.

Таблица 23

Структура психотехнологии

Этапы технологии	Психологическое содержание этапов	Психотехники
Подготовка	Определение готовности человека к выбору стратегий саморазвития в профессии	Психодиагностика

Таблица 23 (окончание)

Этапы технологии	Психологическое содержание этапов	Психотехники
Реконструкция опыта профессионализации	Представленность сознанию многообразных жизненных отношений профессионализации, основанных на различных мотивах и ценностях	Совместная презентация
Рефлексивный анализ опыта профессионализации	Установление взаимосвязей между жизненными отношениями профессионализации	Структурирование
Моделирование стратегий саморазвития в профессии	Определение перспектив профессионализации в конкретных условиях жизнедеятельности на основе осмысления мотивов, ценностей	Стратегическое ориентирование

Разделяя мнение о том, что способом существования рефлексии является культурно-обогащенная, насыщенная «пытливой мыслью» среда (С.Ю. Степанов), опираясь на методологические положения синергетической парадигмы (И. Пригожин), экологической психопедагогики (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), мы сформулировали два основных принципа организационно-процессуального аспекта технологии:

- принцип организации комплексной, гетерогенной, актуализирующей творческий потенциал человека среды;
- принцип развития партнерских взаимодействий, коактивности участников.

Нами разработаны групповая и индивидуальная формы реализации технологии. Групповая работа реализуется в виде психологического практикума. Индивидуальная форма предполагает осуществление технологии посредством индивидуальной консультативной работы. При проектировании обеих форм учитывались следующие требования:

- наличие входной диагностики;
- предоставление участникам систематической обратной связи для обеспечения психологической поддержки;
- возможность документирования процесса и результата деятельности;
- наличие блоков контроля утомления и релаксации участников.

Программа практикума «Я как развивающийся профессионал» рассчитана на 30 часов (шесть занятий по пять часов). Целью практикума является актуализация рефлексивной позиции человека по отношению к собственным мотивам, целям и ценностям профессионализации.

Каждое занятие состоит из трех частей:

1. Вводная часть (разминка).
2. Основная часть (рабочая).
3. Завершение.

Вводная часть занятия направлена на выявление эмоционального состояния участников через проведение разминочных упражнений. В начале каждого занятия психологу важно почувствовать группу, диагностировать состояние участников, чтобы скорректировать план работы на день.

Практикум включает *элементы тренинга*, что требует соблюдения принципов работы группы:

- принцип активности участников: члены группы постоянно вовлекаются в различные действия — игры, дискуссии, упражнения, а также целенаправленно наблюдают и анализируют действия других участников;
- принцип исследовательской позиции участников: участники сами решают коммуникативные проблемы, а тренер лишь побуждает их к поиску ответов на возникающие вопросы;
- принцип объективации поведения: поведение участников группы переводится с импульсивного уровня на объективированный; при этом средством объективации является обратная связь, которая подается с помощью других участников группы, сообщающих свое отношение к происходящему;

- принцип партнерского общения: взаимодействие в группе строится с учетом интересов всех участников, признания ценности личности каждого из них, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга (не позволяется наносить удары «ниже пояса», загонять человека «в угол» и т.п.);

- принцип «здесь и теперь»: члены группы фокусируют свое внимание на сиюминутных действиях и переживаниях и не апеллируют к прошлому опыту;

- принцип конфиденциальности: «психологическая закрытость» группы уменьшает риск психических травм участников.

Элементы тренинга представлены через использование ролевых игр, психогимнастики, медитативных техник. Именно эти приемы позволяют реализовать принципы тренинга, в основе которых лежит активный, исследовательский характер поведения участников.

В *ролевой игре* упор делается на межличностное взаимодействие. Участники «проигрывают» роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни. При этом игровой характер ситуации освобождает игроков от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения, дает простор для творчества. Следующий за игрой тщательный психологический анализ, осуществляемый группой совместно с ведущим, усиливает обучающий эффект. Нормы и правила социального поведения, стиль общения, разнообразные коммуникативные навыки, приобретенные в ролевой игре и скорректированные группой, становятся достоянием личности и с успехом переносятся в реальную жизнь.

Психогимнастика включает разнообразные упражнения, направленные на формирование комфортной групповой атмосферы, изменение состояния участников группы, а также на тренировку различных коммуникативных свойств, в первую очередь на повышение чувствительности в восприятии окружающего мира. Повышение такого рода чувствительности, лежащей в

основе способности человека понимать других людей, иногда является основной целью тренинга.

Медитации — визуализации применяются в качестве общего средства снятия физического и психического напряжения, утомления, стрессовых реакций, а также в качестве средства, позволяющего достичь цели тренинга.

В ходе практикума используются разработанные нами *авторские методические приемы*, направленные на актуализацию рефлексивной позиции участников. Материалы, необходимые для выполнения методических приемов, объединены в рабочую тетрадь.

Ниже представлена программа практикума.

ПРОГРАММА ПРАКТИКУМА «Я КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ПРОФЕССИОНАЛ»

Этапы психотехнологии	Занятия	Методические приемы
Подготовка	Занятие 1	Методики психодиагностики
Реконструкция опыта профессионализации	Занятие 2	Методический прием «Коллаж»
	Занятие 3	Методический прием «Ценностная сфера профессионала»
Рефлексивный анализ опыта профессионализации	Занятие 4	Методический прием «Субъективная картина профессионального пути»
Моделирование стратегий саморазвития в профессии	Занятие 5	Групповая дискуссия на тему «Мой профессиональный путь»
	Занятие 6	Презентация проектов «Моя стратегия в профессии»

На этапе подготовки решаются следующие задачи: постановка, исследование проблемного поля саморазвития человека в профессии участников, выявление причин возникновения затруднений при выборе направления саморазвития, определение готовности человека к осознанию существующей и выбору потенциальной стратегии преобразования себя в профессии. Для решения этих задач используются методы психодиагностики, беседы. Результаты психодиагностики позволяют выявить психологические основания стратегий саморазвития в профессии, определить его уровень. Беседа направлена на определение готовности человека к изменению себя в профессии. Вопросы беседы ориентированы на получение информации о том, как человек использует собственные личностные, профессиональные, деятельностные ресурсы.

Для решения задач *этапа реконструкции и рефлексивного анализа* опыта профессионализации нами разработаны авторские методические приемы и модификации ряда методик. Их ключевой особенностью является опора на принцип диалогичности. Методики сконструированы так, что в ходе их выполнения актуализируется внутренний диалог участников, содержание которого предполагает сопоставление жизненных отношений в единстве трех аспектов: пространственного (сферы жизнедеятельности), временного (прошлое, настоящее, будущее), эмоционального (позитивное, негативное). При этом каждый методический прием позволяет выявить представленность мотивов и ценностей, на которых основывается представление человека о себе как о развивающемся профессионале.

Задача по реконструкции опыта профессионализации решается с помощью двух приемов. Методический прием «Коллаж» направлен на актуализацию внутреннего диалога человека, определение смысловых позиций «личное Я» и «профессиональное Я» через создание творческой работы на тему «Я в профессии» и заполнение специально разработанных регистра-

ционных листов. Методический прием «Ценностная сфера профессионала» (авторская модификация методики изучения ценностно-смысловой сферы Е.Б. Фанталовой) направлена на выявление и осознание человеком иерархической системы его ценностных ориентаций, лежащих в основе профессионализации.

Задача рефлексивного анализа опыта профессионализации решается с помощью методического приема «Субъективная картина профессионального пути» (авторская модификация методики «Каузометрия» Е.И. Головахи, А.А. Кроника). Этот прием позволяет определить представленность в субъективной картине жизненного пути человека реализованности, актуальности и потенциальности событий личностного и профессионального развития, которые основываются на тех или иных мотивах и ценностях, а также формируют определенные жизненные отношения.

На этапе моделирования потенциальных стратегий саморазвития в профессии организуется групповая дискуссия на тему «Мой профессиональный путь». Во время дискуссии обсуждаются различные варианты организации человеком своего профессионального пути, а также результаты, полученные участниками при входной диагностике, при выполнении методических приемов. Участникам предлагается подготовить презентацию проекта на тему «Я как профессионал: реальное и потенциальное».

Программа консультативной работы включает серию сессий, в ходе которых все этапы технологии реализуются в темпе, удобном для человека, обратившегося за психологической поддержкой. На этапах подготовки, реконструкции и рефлексии опыта профессионализации возможно использование тех же методических приемов, что и в ходе групповой работы. На этапе моделирования стратегий саморазвития в профессии может использоваться метод беседы в форме диалогического или майевтического общения. Обе формы общения основываются на

принципах добровольности, антидогматичности, высокой эвристичности, стимулировании творчества. Различие между формами проявляется в целях, в соотношении позиции собеседников, в используемых средствах.

Диалог предполагает общение равноправных собеседников на основе сопереживания и взаимопонимания. Майевтика — это искусство диалектического спора, процесс поиска истинных суждений одного собеседника с помощью специальным образом организованной системы вопросов другого. В качестве главного «инструмента» майевтика использует систему вопросов, логических парадоксов, опирается на активирующие возможности когнитивного конфликта. Майевтическое общение способствует, в первую очередь, осознанию, пониманию существующих вариантов саморазвития человека, а диалогическое общение — переживанию значимости, ценности, личностного смысла этих вариантов для человека. Синтез форм майевтического и диалогического общения позволяет рассматривать в качестве самостоятельного *метод майевтического диалога*, который протекает в несколько приемов:

- заинтересованное удивление;
- творчество по созданию жизненных перспектив;
- целеполагание;
- смыслообразование.

Предложенный вариант организации беседы создает условия для моделирования потенциальных стратегий саморазвития в профессии.

Таким образом, нами представлена структура разработанной технологии, состоящей из четырех этапов. Психологическое содержание каждого этапа составляют:

- процессы, направленные на последовательное осознание человеком реального состояния и перспектив саморазвития в профессии;
- методы и приемы, ориентированные на актуализацию действий по поддержанию внутренне сложного мира, что способствует выходу в рефлексивную позицию.

Рефлексивная позиция, с одной стороны, способствует осознанию человеком противоречивости собственного внутреннего мира, с другой стороны, инициирует выбор стратегии саморазвития в профессии.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИКУМА «Я КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ПРОФЕССИОНАЛ»

Вводное занятие

Цель: выявление особенностей ценностно-ориентационной деятельности участников и преобладающих у них стратегий саморазвития в профессии.

Участники практикума выполняют методики психодиагностики: «Ценностные ориентации персонала» (Е.Б. Фанталова), «Якоря карьеры» (Э. Шейн в адаптации В.Э. Винокурова, В.А. Чикер), «Опросник межличностных отношений» (В. Шутц в адаптации А.А. Рукавишникова), «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль в адаптации С.А. Шапкина), «Самоактуализационный тест» (М.В. Кроз, Л.Я. Гозман, М.В. Латинская) «Определение креативного потенциала» (С.И. Макшанов); тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова).

Занятие № 1 «Я в профессии»

Цели:

1. Знакомство участников друг с другом и с групповой формой работы.
2. Выявление ожиданий участников и мотивация на совместную работу.
3. Рефлексия представлений участников о себе как профессионале.

Оборудование: рабочая тетрадь, карточки для оформления визиток, альбомные листы, ватман, фломастеры, карандаши, журналы, музыкальный центр.

Содержание занятия:

Задание 1. Упражнение «Мое эмоциональное состояние»

Ведущий предлагает участникам заполнить в рабочей тетради бланк «Мое эмоциональное состояние».

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию участниками собственного эмоционального состояния.

Задание 2. Упражнение «Снежный ком».

Участники знакомятся друг с другом, называя свое имя и имена уже представившихся участников по кругу.

Психологический комментарий: упражнение направлено на знакомство участников, настраивает их на совместную работу.

Задание 3. Упражнение «Мои цели».

Ведущий коротко представляет проблематику практикума, сообщает свои ожидания от работы в группе. Предлагает каждому участнику рассказать о тех целях, которые он хотел бы достичь в результате совместной работы, высказать свои ожидания и опасения. В ходе обсуждения вводятся правила групповой работы: конфиденциальность; активность; «здесь и теперь»; обращение по имени и на ты (возможно и другие по необходимости).

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию правил групповой работы, осознанию участниками своих ожиданий, целей.

Задание 4. Упражнение «Смена мест».

Со словами «Поменяйтесь местами те, кто...» ведущий начинает игру. Участники, имеющие названный признак, меняются местами. Тот, кто не успел занять свободное место, становится ведущим.

Психологический комментарий: упражнение способствует снятию эмоционального напряжения участников.

Задание 5. Упражнение «Каракули».

Инструкция ведущего: «Разделившись на пары, каждый участник на чистом листе рисует каракули и передает их партнеру, который создает из них образ. Затем пара обсуждает ассоциации, связанные с рисунками друг друга. Автор каждого рисунка располагает его в пространстве тренингового зала. В общем кругу обсуждаются переживания, родившиеся в ходе работы».

Психологический комментарий: упражнение способствует актуализации диалогической позиции участников.

Задание 6. Методический прием «Коллаж».

Инструкция ведущего: «Сейчас у каждого из вас есть возможность выполнить интересную, творческую работу. Перед вами лист ватмана, журналы, краски, ножницы, клей. В течение 40—60 минут вам предлагается выполнить коллаж на тему «Я в профессии». Обратитесь к событиям своей профессиональной жизни, к связанным с ними своим чувствам, переживаниям. Будет звучать музыка. Каждый из вас может работать в своем темпе, располагая на листе ватмана то, что посчитает нужным, там, где посчитает это необходимым. В процессе работы старайтесь не обсуждать между собой того, что вы сейчас делаете. Если у вас возникли вопросы, задайте их сейчас».

Инструкция ведущего после выполнения коллажа: «Предлагаю вам внимательно рассмотреть работу, которая у вас получилась. Напишите маленькое эссе, отражая в нем мысли, чувства, образы, которые родились во время работы».

Участники пишут эссе в течение 10—15 минут.

Инструкция ведущего: «Пронумеруйте каждую вырезку на сделанном вами коллаже. Возьмите регистрационный лист. С помощью предложенных в нем оснований оцените каждую вырезку. Результаты впишите в листы».

Участники заполняют листы в течение 10—15 минут.

Психологический комментарий: в ходе упражнения происходит актуализация внутреннего диалога участников, который

направлен на реконструкцию опыта профессионализации, его рефлексию.

Задание 7. Упражнение «Подарок».

Инструкция ведущего: (Участники встают в круг). «Сейчас мы будем делать подарки друг другу. Начиная с ведущего, каждый по очереди средствами пантомимы изображает какой-то предмет и передает его своему соседу справа (мороженое, ежика, гирию, цветов и т.п.)».

Психологический комментарий: упражнение направлено на позитивное завершение занятия, на создание мотивации для последующих занятий.

Занятие № 2. «Ценности профессионального пути»

Цели:

1. Реконструкции опыта профессионализации.
2. Рефлексия мотивов, ценностей профессионализации.
3. Выявление проблем профессионального развития.

Оборудование: рабочая тетрадь, альбомные листы, ватман, фломастеры, карандаши, музыкальный центр.

Содержание занятия:

Задание 1. Заполнение бланка «Мое эмоциональное состояние».

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию эмоционального состояния.

Задание 2. Упражнение «Шестерка».

Инструкция ведущего: «Все игроки встают в круг. Каждый участник группы (начиная с ведущего) по очереди называет числа натурального ряда: один, два, три... Запрещается называть числа, заканчивающиеся на цифру 6 и кратные 6 (например, 6, 12, 16 и т.д.). Если игроку досталось такое число, он должен молча подпрыгнуть и хлопнуть в ладоши. Тот, кто ошибся,

выбывает из игры. Играть можно до трех оставшихся наиболее внимательных игроков».

Психологический комментарий: упражнение направлено на снятие напряжения, активизацию участников, их настрой на совместную работу.

Задание 3. Упражнение «Личный герб и девиз».

Инструкция ведущего: «На листах бумаги с помощью карандашей или фломастеров вам нужно будет изобразить свой личный герб, снабженный девизом. В идеале человек, разобравшийся в символике вашего герба и прочитавший ваш девиз, смог бы четко понять, с кем он имеет дело. Контур герба разделен на несколько областей. Постарайтесь учесть предназначение каждого участка герба и символически передать необходимую информацию. Левая часть — мои главные достижения в жизни. Средняя — то, как я себя воспринимаю. Правая часть — моя главная цель в жизни. Нижняя часть — мой главный девиз в жизни. По окончании работы каждый из вас должен представить свой герб и девиз. Будьте внимательны, каждый должен фиксировать тех людей, чьи гербы и девизы схожи и созвучны с вашими собственными. Во время представления вы можете задавать уточняющие вопросы друг другу. Затем я предлагаю вам подойти к тому человеку, чьи герб и девиз в наибольшей степени сходны с вашими геральдическими атрибутами. Поскольку выборы не всегда взаимны, то могут образовываться как пары, так и более многочисленные подгруппы».

Психологический комментарий: упражнение настраивает участников на осознание собственных жизненных ценностей и на совместную работу.

Задание 4. Упражнение «Веер профессий».

Ведущий обращается к участникам: «Вспомните, кем вы можете работать, кроме вашей сегодняшней профессии и, приветствуя других, назовите свое имя, и перечислите несколько вариантов возможных профессиональных ролей. При этом будьте

внимательны, постарайтесь запомнить, что говорят остальные участники группы. Это нам скоро пригодится».

После того как каждый участник представится, ведущий предлагает взять по листу бумаги и написать небольшой рассказ о группе, в котором в качестве героев выступают ее участники в названных ими профессиональных ролях. Ведущий сообщает, что рассказ может быть написан в любом жанре, главное, чтобы в действие были вовлечены по возможности все участники группы. После завершения работы над рассказами каждый зачитывает то, что он написал.

Психологический комментарий: упражнение настраивает участников на совместную работу, происходит осознание того, что для создания чего-то нового необходимо достаточное количество информации, материала, для получения которого надо быть внимательным, наблюдательным, восприимчивым и заинтересованным.

Задание 5. Методический прием «Ценностная сфера профессионала».

Инструкция ведущего: «Сейчас у каждого из вас есть возможность задуматься о том, ради чего вы живете и работаете. Перед вами список возможных ценностей современного человека, на которые он ориентируется при выстраивании своего профессионального пути. Вам предстоит сравнить эти ценности попарно между собой на специальном бланке. Посчитайте количество полученных баллов по каждому высказыванию и внесите в регистрационный лист».

Психологический комментарий: методический прием направлен на выявление и осознание человеком ценностных ориентаций, лежащих в основе профессионализации.

Задание 6. Упражнение «Аплодисменты по кругу».

Инструкция ведущего: «Мы хорошо поработали сегодня, и мне хочется предложить вам игру, в ходе которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее. Я начну тихонько хлопать в ладоши, глядя и постепенно

подходя к одному из участников. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. Третий выбирает четвертого и т.д. последнему участнику аплодирует уже вся группа».

Психологический комментарий: упражнение направлено на позитивное завершение занятия, на создание мотивации для последующих занятий.

Занятие № 3. «Мой профессиональный путь в меняющемся мире»

Цели:

1. Рефлексивный анализ опыта профессионализации.
2. Рефлексия взаимосвязи мотивов, ценностей профессионализации и целостного жизненного пути.
3. Выявление временной перспективы профессионального развития.

Оборудование: рабочая тетрадь, альбомные листы, ватман, фломастеры, карандаши, музыкальный центр.

Содержание занятия:

Задание 1. Заполнение бланка «Мое эмоциональное состояние».

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию эмоционального состояния.

Задание 2. Упражнение «Число».

Инструкция ведущего: «Я называю по имени любого из игроков. Этот человек должен назвать какое-нибудь число от одного до числа, равного количеству участников группы. Я говорю: “Три-четыре!” Одновременно должно встать столько игроков, какое число названо. При этом человек, назвавший это случайное число, сам может встать, а может остаться сидеть».

Психологический комментарий: упражнение способствует снятию эмоционального напряжения участников.

Задание 3. Упражнение «Этот изменчивый мир».

Участники группы сидят по кругу.

Инструкция ведущего: «Сейчас мы потратим некоторое время на то, чтобы сосредоточиться на себе, на своих мыслях, чувствах, переживаниях.

Сядьте, пожалуйста, поудобнее и медленно закройте глаза. Обратите внимание на ваше дыхание, ощутите, как воздух проходит через нос, горло, попадает в грудь, наполняет ваши легкие. Ощутите, как с каждым вдохом в ваше тело попадает энергия, а с каждым выдохом уходят ненужные сейчас заботы, напряжения... Обратите внимание на ваше тело. Почувствуйте ваше тело: все — от ступней ног до макушки головы... Вы сидите на стуле (кресле), слышите какие-то звуки, ощущаете прикосновение воздуха на вашем лице. Может быть, вам захочется изменить позу, сделайте это.

А теперь сосредоточьтесь на идее изменчивости мира, в котором мы живем... Наше сложное время характерно быстрыми и резкими изменениями... Порой они бывают молниеносными... Социальные и технологические изменения, которые в прошлые столетия тянулись десятки лет, теперь могут произойти в считанные месяцы или даже недели, и все это постоянно действует на каждого из нас.

Подумайте об этом. Какие мысли у вас возникают?.. Как вы чувствуете себя в этом изменчивом мире? (Эти вопросы ведущий повторяет с интервалами 2—3 раза.) Подумайте о том, какие ваши качества, особенности поведения помогают вам жить в этом изменчивом мире, а какие мешают?

А теперь вспомните, что вы сидите здесь, в этой комнате, и здесь есть еще другие люди. Вернитесь сюда, в наш круг, и сделайте это в удобном для вас темпе. Вы можете сразу открыть глаза или посидеть еще некоторое время с закрытыми глазами. Вернитесь сюда, в наш круг, и сделайте это в удобном для вас темпе».

После того как все участники группы открыли глаза, ведущий может предложить всем еще некоторое время остаться со

своими впечатлениями, чувствами, переживаниями и нарисовать их. Для этого участникам группы предлагаются бумага, краски, фломастеры, цветные карандаши, пастель и т.п.

Рисунки участников группы желательно расположить так, чтобы все могли их видеть на протяжении дальнейших занятий.

После того как все закончили рисовать, и рисунки прикреплены на натянутую леску или к стене, ведущий продолжает инструкцию: «Продолжим нашу работу. Сейчас мы объединимся в группы: по 4—5 человек в каждой — и поделимся нашими впечатлениями, размышлениями, расскажем друг другу о том, какие наши качества, особенности поведения помогают, а какие затрудняют нашу жизнь в изменчивом мире. Составьте, пожалуйста, в вашей группе перечень этих качеств. Не стремитесь к обобщениям, пусть качества или особенности поведения, которые вы включите в список, будут конкретными. Будьте готовы в конце работы в малых группах поделиться с остальными тем, что у вас получится».

В ходе представления каждой группой своего перечня качеств ведущий побуждает остальных участников задавать вопросы, прояснять то, что им не вполне ясно. При этом тренер записывает называемые качества, особенности поведения на доске или листе ватмана.

Психологический комментарий: упражнение направлено на осознание каждым участником группы своего опыта жизни в изменчивом мире. Проведение этого упражнения позволяет сделать шаг на пути понимания того, в чем проявляется профессиональное развитие и саморазвитие, а также некоторых барьеров, блокирующих развитие в профессии.

Ниже приведен сокращенный перечень качеств, особенностей поведения, помогающих и мешающих жить в изменчивом мире.

1. Качества, особенности поведения, помогающие жить в изменчивом мире:
 - любовь к людям, позитивное отношение к миру, оптимизм;

- принятие себя и мира во всех проявлениях;
 - умение посмотреть на проблему глазами других;
 - чувство юмора;
 - переживание своей «незаконченности», «незавершенности»;
 - общительность, контактность;
 - сенситивность, эмпатия;
 - желание помогать людям;
 - работоспособность;
 - мечтательность, способность фантазировать;
 - решительность, настойчивость, целеустремленность и т.д.
2. Качества, затрудняющие жизнь в изменчивом мире:
- неуверенность в себе, своих силах;
 - предвзятость мнений;
 - заниженная самооценка;
 - несамостоятельность;
 - чрезмерная приверженность принципам;
 - формализм, организованность;
 - стереотипность мышления и поведения;
 - ориентация на общепринятые нормы, правила, излишняя чувствительность к мнению других;
 - тревожность;
 - высокая внушаемость и т.д.

Задание 4. Методический прием «Субъективная картина профессионального пути».

Участникам предлагается выполнять прием в рабочей тетради, где представлены все необходимые материалы.

Инструкция ведущего: «Выделите 15 наиболее значимых событий вашей профессиональной жизни (прошлого, настоящего и событий, ожидаемых в будущем). Событиями считайте кратковременно происходящие изменения в различных областях жизни (не периоды, а именно кратковременно происходящие изменения). Если вы выделили какой-либо период жизни, считай-

те событием начало или окончание этого периода, или какую-то важную ситуацию в течение этого периода. Далее мы будем работать в соответствии с инструкциями, приведенными в рабочей тетради».

Психологический комментарий: методический прием позволяет определить представленность в субъективной картине жизненного пути человека событий личностного и профессионального развития, которые основываются на тех или иных мотивах и ценностях, а также формируют определенные жизненные отношения. Прием позволяет проанализировать реализованность, актуальность и потенциальность этих событий.

Задание 5. Упражнение «Спасибо».

Инструкция ведущего: «Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятное занятие!» Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!» Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук».

Психологический комментарий: упражнение направлено на завершение занятия, на создание у участников хорошего настроения, желания работать дальше.

Занятие № 4 «Мое будущее в профессии»

Цели:

1. Осознание возможностей своего профессионального саморазвития в будущем.

2. Моделирование потенциальных вариантов стратегий саморазвития в профессии.

3. Осознание ресурсов личностно-профессионального саморазвития.

Оборудование: рабочая тетрадь, альбомные листы, ватман, фломастеры, карандаши, музыкальный центр.

Содержание занятия:

Задание 1. Заполнение бланка «Мое эмоциональное состояние».

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию эмоционального состояния.

Задание 2. Упражнение «Сигнал».

Инструкция ведущего: «Встаем в круг и беремся сзади за руки. Кто-то, легко сжимая руку, посылает сигнал в виде последовательности быстрых или более длинных сжатий. Сигнал передается по кругу, пока не вернется к автору».

В виде усложнения можно посылать несколько сигналов одновременно, в одну или в разные стороны движения.

Психологический комментарий: упражнение направлено на снятие напряжения, активизацию участников, их настрой на совместную работу.

Задание 3. Упражнение «Выбор траектории».

Инструкция ведущего: «У многих людей есть привычка, размышляя над решением какой-либо сложной задачи, двигаться по замкнутой траектории. Кто-то движется по кругу., кто-то предпочитает ходить, совершая более резкие повороты, т.е. описывая квадрат или прямоугольник., кто-то — как будто шагает вдоль сторон треугольника... И, наконец, встречаются люди, которые, размышляя, движутся по траектории, которую мы называем зигзагом... У вас есть несколько минут для того, чтобы подвигаться по комнате, опробуя все эти траектории. Можно уменьшать или увеличивать размеры описываемых фигур по вашему желанию.

Я предлагаю разделиться вам на: «круги», «квадраты», «треугольники» и «зигзаги», занять разные углы помещения.

А теперь посмотрите, кто еще оказался в одной группе с вами? Кто так же, как и вы, предпочитает именно эту фигуру? Видимо, что-то объединяет вас, видимо, есть в вас нечто схожее, раз ваши вкусы в отношении этой геометрической фигуры совпадают. Обсудите в группах, в чем сходство между вами — людьми, выбравшими круг, квадрат, треугольник или «восьмерку». Почему именно эта фигура оказалась для вас наиболее симпатичной?

После пятиминутного обсуждения каждая группа представляет свое обоснование сделанного выбора. Вы должны объяснить, чем выбранная фигура предпочтительнее остальных и как можно охарактеризовать людей, выбирающих эту фигуру.

Теперь я могу предложить сравнить точки зрения нашей группы с мнением психологов, работающих в таком направлении, как психогеометрия».

Психологический комментарий: упражнение направлено на осознание участниками различных траекторий проявления себя.

Задание 4. Упражнение «Судно, на котором и плыву».

Инструкция ведущего: «Устройтесь поудобнее, займите такое положение, которое кажется вам наиболее комфортным. Закройте глаза и до конца упражнения не открывайте их и не шевелитесь.

Ваше тело начинает постепенно расслабляться. Вы чувствуете, как исчезает напряжение в мышцах. С каждым произносимым словом каждый мускул тела все больше наполняется ощущением покоя и приятной вялости. Ваше дыхание ровное, спокойное. Воздух свободно заполняет легкие и легко покидает их. Сердце бьется четко, ритмично. Обратите свой внутренний взор к пальцам правой руки. Копчики пальцев правой руки как будто касаются поверхности теплой воды. Вы чувствуете пульсацию в кончиках пальцев. Возникает ощущение, что рука постепенно погружается в теплую воду. Эта волшебная вода омы-

вает вашу правую кисть, расслабляет ее и поднимается вверх по руке... До локтя... Еще выше... Вот уже вся ваша рука погружается в приятную теплоту, расслабляется... По венам и артериям правой руки бежит свежая обновленная кровь, даруя ей отдых и питая новыми силами... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... А теперь ваш внутренний взор обращается к пальцам левой руки (текст тот же и для левой руки).

Обратите луч своего внимания к ногам. Ступни расслабляются. Они чувствуют приятное тепло, напоминающее тепло от огня, горящего в камине. Ощущение такое, как будто ваши ноги стоят на каминной решетке. Доброе, ласковое тепло поднимается по ногам вверх, даруя живительное расслабление и отдых мышцам... Напряжение исчезает... И вот уже мышцы ног расслабляются — от кончиков пальцев до бедра... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично...

Есть еще один источник тепла в вашем теле. Он — в районе солнечного сплетения. Словно маленькое солнышко пропитывает своими животворящими лучами ваши внутренние органы и дарит им здоровье, помогает лучше функционировать... Расправляются, расслабляются мышцы живота и груди... По всему телу распространяется приятное расслабляющее тепло, которое создает ощущение покоя и отдыха... Исчезает напряжение в плечах, в шейном отделе, в нижней части затылка... Вы чувствуете, как скопившееся здесь напряжение растворяется и исчезает... Уходит... Если вы лежите, то ваша спина ощущает добрую силу земли через поверхность, на которой вы лежите... Эта сила позволяет вам расслабиться и вливает в ваше расслабленное тело новую, свежую энергию... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... Теперь ваш внутренний взор обращается к лицу. Расслабляются мышцы лица... Легкий, прохладный ветерок омывает ваше лицо... Он приятен и добр — этот воздушный поцелуй... Воздух несет вам свою целебную энергию... Дыхание ровное, спокойное. Сердце бьется четко, ритмично... Все ваше тело наслаждается полным покоем... Вы расслаблены и свободны. Вы можете оказаться там, где вам хочется быть.

Там, где вам хорошо. Для кого-то, может быть, это его собственный дом, для кого-то — это уголок двора, где он любил прятаться в детстве. А для кого-то просто полянка в летнем лесу, где можно валяться в траве и увидеть над собой ослепительную голубизну... Побудьте немного в этом месте. Напитайтесь позитивной энергией этого дорогого для вас места...

А теперь пойдем дальше... Вы не торопясь идете по дороге и вот уже слышите шум моря — волны накатываются на берег и снова отбегают. И этот звук нельзя спутать ни с чем. Еще поворот, и перед вами во всю ширь, в полмира — вечно подвижная поверхность моря. Звук прибоя здесь слышен гораздо отчетливей, вы чувствуете на губах соленый привкус брызг и видите порт, полный кораблей. Каких только судов здесь нет! Смешались времена и страны в этом волшебном порту. Тут и огромные современные океанские лайнеры, и индейские челноки, выдолбленные из ствола дерева, и древнегреческие пироги, и галеоны испанских конкистадоров, и пиратские шхуны, и катера, и яхты, и рыбацкие баркасы, и изящные бригантины, и плоскодонки, и катамараны. Вплоть до атомоходов, авианосцев и «Наутилуса» капитана Немо...

Вы идете вдоль пирсов и любуетесь всем этим разнообразием форм, красок, оснасток. Знайте, что любое из этих судов может стать вашим. Выберите себе то, что наиболее подходит вам, что нравится вам, что отвечает вашим потребностям и представлениям о нужном именно вам судне... Осмотрите внимательно то, что вы выбрали. Это громадный фрегат или обычная парусная лодка? А может быть, легкий моторный катер? Какова форма этого судна? Обтекаемая, устремленная вперед, рассчитанная на скорость? Или это тяжеловесная, но прочная конструкция, способная выдержать любой шторм? В какой цвет окрашены борта вашего судна? Есть ли у него якорь? А может быть, он вам совсем не нужен? Прочитайте надпись на борту корабля. Каково его название? Какими буквами написано это название?

Взойдите на ваше судно. Кто встречает вас там? Или на борту никого нет? Как выглядит встречающий? Прислушайтесь: он

что-то говорит вам... Осмотрите судно изнутри. Если это достаточно большой корабль, не торопясь обойдите его. Загляните в каюты и в рубку... Поднимитесь на капитанский мостик... Прогуляйтесь по палубам, спуститесь в трюм... Что вы увидели во всех этих частях своего судна? Зайдите в каюту, которую будете занимать вы. Или просто определите какое-то место для себя на своем судне. Посмотрите — здесь лежит сложенный в несколько раз лист бумаги. Разверните его. Это карта. На ней обозначена цель вашего первого плавания. Что это за цель? Есть ли название пункта назначения?

Отправляйтесь в свое плавание. Ваше судно покидает порт... Все дальше и дальше берег... Вот уже и скрылись за горизонтом верхушки самых высоких мачт кораблей, оставшихся в порту. Вы в море на своем судне, вы сами выбрали свой путь в этом безбрежном морском пространстве... Вы двигаетесь к своей цели... Далеко ли она? Что вас ждет на пути? Не знаю... Сейчас вы увидите продолжение своего фильма о собственном плавании. Смотрите...

Но пора сделать остановку в нашем плавании. Направьте свое судно в ближайшую гавань... Вот и завершается на сегодня ваше путешествие. Вы спускаетесь по трапу. Прежде чем уйти, оглянитесь, посмотрите еще раз на свое судно, запомните, каким вы оставляете его сегодня. Наверное, вы еще не раз будете возвращаться на него, чтобы продолжать и дальше свое плавание. Помните, что оно будет всегда ждать вас у пирса... Вы уходите дальше и дальше от своего судна... И вновь переноситесь сюда, в эту комнату, начинаете ощущать свое тело...

Сейчас я начну считать от семи до одного. С каждой следующей цифрой вы станете все больше выходить из состояния ослабленности — вплоть до того момента, когда я назову цифру «один», и вы встанете отдохнувшими, бодрыми, полными новых сил и энергии. Итак, семь... Вы чувствуете, как к вам возвращается ощущение собственного тела... Вялость и апатия отступают. Вы начинаете возвращаться в свое нормальное состояние. Шесть... Ваши мышцы наполняются силой и энергией... Вы

пока неподвижны, но пройдет несколько мгновений, и вы сможете легко встать и начать двигаться... Пять... Сохраняется состояние спокойствия, но оно начинает наполняться ощущением силы и возможности действовать... Расслабленность заменяется собранностью... Четыре. Вы чувствуете, что окончательно пришли в себя и уже готовы к проявлению активности. Бодрость и энергия все больше наполняют вас. Три. Пошевелите ступнями. Вы полностью чувствуете свои ноги и способны легко напрячь мышцы. Пошевелите пальцами рук. Медленно сожмите пальцы в кулак. Два. Не открывая глаз, поверочайте головой. Вы бодры, наполнены силой и энергией. Вы хорошо отдохнули. Вы спокойны и уверены в себе. Один. Открыли глаза. Встали. Не делайте это слишком быстро».

Вопросы для обсуждения:

1. Какое судно вы выбрали для своего плавания? Опишите его.
2. В какой цвет оно оказалось окрашенным?
3. Как оно называется?
4. Встретил ли вас кто-либо на борту судна?
5. Что сказал вам встречающий?
6. Что любопытного обнаружили вы при осмотре судна?
7. Какова цель вашего плавания?
8. Увидели ли вы название конечного пункта?
9. Какая стояла погода при вашем выходе из порта? Что произошло с вами во время плавания?

Психологический комментарий: упражнение направлено на актуализацию представлений о своем будущем.

Задание 5. Групповая дискуссия на тему

«Мой профессиональный путь».

Ведущий предлагает *вопросы для обсуждения:*

1. Как современный человек может проявить себя в профессии?
2. Как профессия влияет на внутренний мир человека?
3. Что хочется поменять в своей профессиональной жизни?

4. Какие новые цели можно найти в своей профессиональной жизни?

5. От чего хочется отказаться в текущей профессиональной жизни?

6. Зачем человеку нужны изменения себя в профессии?

7. Что произойдет, если человек поставит перед собой новые ориентиры в профессии?

8. Как новые ориентиры преобразят жизнь человека? Его внутренний мир?

Психологический комментарий: упражнение направлено на актуализацию представлений о своем профессиональном будущем.

Задание 6. Упражнение «Аплодисменты по кругу».

Психологический комментарий: упражнение направлено на позитивное завершение занятия, на создание мотивации для последующих занятий.

Занятие № 5 «Моя стратегия в профессии»

Цели:

1. Анализ участниками информации о себе, полученной с помощью методических приемов, выполненных на предыдущих занятиях.

2. Презентация возможной стратегии преобразования себя в профессии.

3. Определение целей дальнейшего личностно-профессионального саморазвития.

Оборудование: рабочая тетрадь, альбомные листы, ватман, фломастеры, карандаши, музыкальный центр.

Содержание занятия:

Задание 1. Заполнение бланка «Мое эмоциональное состояние».

Психологический комментарий: упражнение способствует осознанию эмоционального состояния.

Задание 2. Упражнение «Спутанные цепочки».

Инструкция ведущего: «Встаем в круг, закрываем глаза и протягиваем перед собой правую руку. Столкнувшись, руки сцепляются. Затем вытягиваем левые руки и снова ищем себе партнера. Теперь открываем глаза. Вы должны распутаться, не разжимая рук».

В результате возможны такие варианты: либо образуется круг, либо несколько сцепленных колечек из людей, либо несколько независимых кругов или пар.

Психологический комментарий: упражнение способствует снятию эмоционального напряжения участников, настраивает на совместную работу.

Задание 3. Упражнение «Идеальный профессионал».

Участникам предлагается высказаться, как они представляют себе «Идеального профессионала». Мнение каждого записывается на листе ватмана, в результате создается групповой портрет «Идеального профессионала».

Психологический комментарий: в ходе упражнения происходит выход в рефлексивную позицию по отношению к целям и задачам профессионализации.

Задание 4. Презентация проекта «Моя стратегия».

Инструкция ведущего: «Предлагаю создать проект “Моя стратегия в профессии”. Вам необходимо наметить главные достижения, которых вы хотели бы добиться, события, которые могут произойти или вы бы хотели, чтобы они произошли. Постарайтесь поставить реальные цели и спрогнозировать реальные события. Нужно выделить ближние и ближайшие цели, как этапы и пути достижения дальних целей. Можно расположить их в хронологическом порядке и даже написать приблизительные даты. Обратите внимание, нет ли противоречия между целями и событиями из разных областей вашей жизни? Может, они помогают друг другу или не оказывают друг на друга никакого влияния. Постарайтесь согласовать их.

Оцените свои собственные достоинства и недостатки, которые могут повлиять на успешность достижения различных целей. Определите пути преодоления этих недостатков. Отметьте все внешние препятствия на пути к вашим целям. Определите пути преодоления внешних препятствий. Оцените возможность резервных вариантов в разных сферах жизни (на случай непреодолимых препятствий или глубокого противоречия между целями из разных сфер жизни). С каких целей вы начнете практическую реализацию своего плана. Укажите конкретную дату».

После разработки проекта каждый участник представляет результат своей работы.

Психологический комментарий: презентация проектов создает условие для проявления участниками активности по разработке вариантов стратегии саморазвития в профессии.

Задание 5. Упражнение «Горная вершина».

Инструкция ведущего: «Устройтесь поудобнее, займите такое положение, которое кажется вам наиболее комфортным. Закройте глаза и до конца упражнения не открывайте их и не шевелитесь.

Ваше тело начинает постепенно расслабляться. Вы чувствуете, как исчезает напряжение в мышцах. С каждым произносимым словом каждый мускул тела все больше наполняется ощущением покоя и приятной вялости. Ваше дыхание ровное, спокойное. Воздух свободно заполняет легкие и легко покидает их. Сердце бьется четко, ритмично.

Все ваше тело наслаждается полным покоем... Напряжение спадает, растворяется, уходит... Усталость улетучивается... Вас наполняет сладостное ощущение отдыха, расслабленности, покоя... Покоя, наполняющего вас новыми силами, свежей и чистой энергией...

Вы расслаблены и свободны. Вы можете оказаться там, где вам хочется быть. Там, где вам хорошо. Для кого-то, может быть, это его собственный дом, для кого-то — это уголок двора, где он любил прятаться в детстве. А для кого-то просто по-

лянка в летнем лесу, где можно валяться в траве и увидеть над собой ослепительную голубизну... Побудьте немного в этом месте. Напитайтесь позитивной энергией этого дорогого для вас места...

Вообразите, что вы стоите у подножия огромной горы. Со всех сторон вас окружают каменные исполины. Может быть, это Памир, Тибет или Гималаи. Где-то в вышине, теряясь в облаках, плывут ледяные вершины гор. Как прекрасно должно быть там, наверху! Вам хотелось бы оказаться там. И вам не нужно добираться до вершин, карабкаясь по труднодоступной и опасной крутизне, потому что вы... можете летать. Посмотрите вверх: на фоне неба четко виден темный движущийся крестик. Это орел, парящий над скалами... Мгновение — и вы сами становитесь этим орлом. Расправив свои могучие крылья, вы легко ловите упругие потоки воздуха и свободно скользите в них... Вы видите рваные, клочковатые облака, плывущие под вами... Далеко внизу — игрушечные рощицы, крошечные дома в долинах, миниатюрные человечки... Ваш зоркий глаз способен различить самые мелкие детали развернувшейся перед вами картины. Вглядитесь в нее. Рассмотрите подробней...

Вы слышите негромкий свист ветра и резкие крики пролетающих мимо мелких птиц. Вы чувствуете прохладу и нежную упругость воздуха, который держит вас в вышине. Какое чудесное ощущение свободного полета, независимости и силы! Насладитесь им...

Вам не составляет труда достигнуть любой самой высокой и не доступной для других вершины. Выберите себе удобный участок и спуститесь на него, чтобы оттуда, с недостигаемой высоты, посмотреть на то, что осталось там, далеко, у подножия гор... Какими мелкими и незначительными видятся отсюда волновавшие вас проблемы! Оцените — стоят ли они усилий и переживаний, испытанных вами! Спокойствие, даруемое высотой, наделяет вас беспристрастностью и способностью вникать в суть вещей, понимать и замечать то, что было недоступно там, в суете. Отсюда, с высоты, вам легко увидеть способы решения

мучивших вас вопросов... С поразительной ясностью осознаются нужные шаги и правильные поступки...

Взлетите снова и снова испытайте изумительное чувство полета. Пусть оно надолго запомнится вам... А теперь вновь перенеситесь в себя, стоящего у подножия горы... Помашите рукой на прощание парящему в небе орлу, который сделал доступным для вас новое восприятие мира... Поблагодарите его...

Вы снова здесь, в этой комнате. Вы вернулись сюда после своего удивительного путешествия...

Упражнение завершается обсуждением участниками своих чувств, эмоций.

Психологический комментарий: упражнение направлено на актуализацию мотивации достижения.

Задание 6. Упражнение «Чемодан в дорогу».

Инструкция ведущего: «Мы завершаем нашу работу. Сейчас каждый из вас по очереди будет ставить перед собой этот стул (ведущий ставит стул в центр круга). Все участники группы в том порядке, в котором вам будет удобно, будут подходить к вам, садиться на стул и называть одно качество, которое, на их взгляд, помогает вам, и одно, которое мешает. При этом надо помнить, что называть следует те качества, которые проявились в ходе работы группы и поддаются коррекции. После того как все выскажут свое мнение, следующий участник берет стул и ставит напротив себя. Упражнение повторяется и т.д.»

Обсуждение результатов работы. Подведение итогов практикума. Заполнение листов обратной связи.

Заключительные слова ведущего: «Вам необходимо встать в два круга: один внутренний, другой внешний, лицом друг к другу. Вы должны придумать жест, выражающий благодарность, и адресовать его каждому из участников группы. Круги движутся от участника к участнику, выражая благодарность человеку напротив».

Рабочая тетрадь участника практикума «Я как развивающийся профессионал»

Методика «Мое эмоциональное состояние»

мое физическое состояние
хуже не бывает 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 просто великолепно
мое настроение
отвратительное 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 замечательное

Методика «Коллаж»

Методический прием имеет три этапа:

Первый этап.

Инструкция. «Сейчас у каждого из вас есть возможность выполнить интересную, творческую работу. Перед вами лист ватмана, журналы, краски, ножницы, клей. В течение 40—60 минут вам предлагается выполнить коллаж на тему «Я в профессии». Обратитесь к событиям своей профессиональной жизни, к связанным с ними своим чувствам, переживаниям. Будет звучать музыка. Каждый из вас может работать в своем темпе, располагая на листе ватмана то, что посчитает нужным, там, где посчитает это необходимым. В процессе работы старайтесь не обсуждать между собой того, что вы сейчас делаете. Если у вас возникли вопросы, задайте их сейчас».

Второй этап.

Инструкция. «Предлагаю вам внимательно рассмотреть работу, которая у вас получилась. В течение 10—15 минут напишите маленькое эссе, отражая в нем мысли, чувства, образы, которые родились во время работы».

Третий этап.

Инструкция. «Пронумеруйте каждую вырезку на сделанном вами коллаже. Возьмите регистрационный лист. С помощью предложенных в нем оснований оцените каждую вырезку. Результаты впишите в лист».

Регистрационный лист

Ф.И.О. _____ Возраст _____

Профессия _____ Стаж _____

Дата _____

Итого		№ вырезки
1		Личное, семейное благополучие
2		Взаимоотношения с коллегами
3		Авторитет среди коллег
4		Комфорт условий труда
		Стабильность, защищенность в профессиональной среде
		Возможность для самосовершенствования вне работы
		Профессиональный и личный статус в коллективе
		Профессиональная самореализация
		Материальный достаток
		-3
		-2
		-1
		0
		1
		2
		3
		Прошлое
		Настоящее
		Будущее

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛА (ЦСП)

ИНСТРУКЦИЯ

К заполнению приступайте только после того, как прочтете инструкцию до конца!

Перед вами список возможных ценностей современного человека, на которые он ориентируется при выстраивании своего профессионального пути:

1. Благополучие в личных, семейных отношениях.
2. Взаимоотношения с коллегами на работе.
3. Признание коллегами, руководством вашего авторитета как профессионала.
4. Комфортность условий труда.
5. Стабильность, защищенность в профессиональной среде.
6. Свобода выбора и смены профессиональной деятельности, возможность для самосовершенствования и самореализации вне работы при обеспечении законных гарантий.
7. Профессиональный и личный статус в трудовом коллективе.
8. Совпадение личных и служебных интересов, ведущее к личностно-профессиональной самореализации.
9. Материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием.

Вам предстоит сравнить эти ценности попарно между собой на специальном бланке. Следует провести два сравнения (по двум разным критериям).

Далее смотри бланк.

На бланке две матрицы. В них записаны пары цифр, каждой цифре соответствует ценность, которая стоит под этим номером в списке. Заполнение начинайте с матрицы № 1.

Сравнения в первой матрице производятся на основании того, что представленные в этом списке ценности имеют для вас разную значимость, разную степень привлекательности. Вы смо-

трите каждую пару и выбирайте из двух ценностей ту, которая кажется вам более важной в этой паре. Ее вы обводите в кружок.

Пример: вам дана пара 2—3. Под цифрой 2 обозначено здоровье, под цифрой 3 — интересная работа. Если вы обвели 2, то это означает, что здоровье для вас важнее, чем интересная работа.

Обводить можно только одну цифру из пары! Пропускать пары нельзя!

Отвечать старайтесь быстро, *первым впечатлением*. Закончив первую матрицу, переходите ко второй.

В ней сравнение производится на основании того, что некоторые из представленных ценностей являются для вас более доступными, легче достижимыми в жизни по сравнению с остальными. Вы выбираете из пары ту ценность, которая легче достижима для вас.

Пример: *Пара 2 и 3. Если вы обвели 3, то это означает, что интересная работа более доступна для вас, чем наличие хорошего здоровья.*

ПРИСТУПАЙТЕ К ЗАПОЛНЕНИЮ

Посчитайте количество полученных баллов по каждому высказыванию и внесите в табл. 1.

РЕГИСТРАЦИОННЫЙ БЛАНК

МАТРИЦА № 1

Сравните понятия на основе большей значимости, большей привлекательности.

1 2	2 3	3 4	4 5	5 6	6 7	7 8	8 9
1 3	2 4	3 5	4 6	5 7	6 8	7 9	
1 4	2 5	3 6	4 7	5 8	6 9		
1 5	2 6	3 7	4 8	5 9			
1 6	2 7	3 8	4 9				
1 7	2 8	3 9					
1 8	2 9						
1 9							

МАТРИЦА № 2

Теперь сравните понятия на основе более легкой достижимости, большей доступности.

1 2	2 3	3 4	4 5	5 6	6 7	7 8	8 9
1 3	2 4	3 5	4 6	5 7	6 8	7 9	
1 4	2 5	3 6	4 7	5 8	6 9		
1 5	2 6	3 7	4 8	5 9			
1 6	2 7	3 8	4 9				
1 7	2 8	3 9					
1 8	2 9						
1 9							

Таблица 1

Соотношение ценности и доступности

№ высказывания	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ценность									
2. Доступность									
3. Разность между ценностью и доступностью									
4. Показатель напряженности									

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ (СКПП)

Порядок выполнения

1. Выделите 15 наиболее значимых событий вашей профессиональной жизни (прошлого, настоящего и событий, ожидаемых в будущем). Событиями считайте кратковременно происходящие изменения в различных областях жизни (не периоды, а именно кратковременно происходящие изменения). Если вы

выделили какой-либо период жизни, считайте событием начало или окончание этого периода или какую-то важную ситуацию в течение этого периода.

2. Заполните бланк *«События»*. Для этого:

- 1) запишите обозначение каждого из 15 событий в бланке *«События»* в столбце *«События»*;
- 2) запишите в столбце *«Дата события»* рядом с обозначением каждого события как можно точнее его дату. Если это событие будущего, попробуйте предположительно определить год, когда это событие произойдет;
- 3) проставьте в столбце *«Номер события согласно хронологии»* номера событий (от 1 до 15) с учетом их хронологической последовательности, начиная с самого раннего события и заканчивая самым поздним;
- 4) проставьте в столбце *«Сфера»* номер сферы, в которой произошли (или могут произойти) изменения в связи с выделенным вами событием.

Сферы:

1. Благополучие в личных, семейных отношениях.
2. Взаимоотношения с коллегами на работе.
3. Признание коллегами, руководством вашего авторитета как профессионала.
4. Комфортность условий труда.
5. Стабильность, защищенность в профессиональной среде.
6. Свобода выбора и смены профессиональной деятельности, возможность для самосовершенствования и самореализации вне работы.
7. Профессиональный и личный статус в трудовом коллективе.
8. Совпадение личных и служебных интересов, ведущее к личностно-профессиональной самореализации.
9. Материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием.

Оцените свое эмоциональное отношение к каждому событию по предложенной шкале и запишите выбранное значение в столбце *«Эмоциональное отношение»*.

Шкала оценки эмоционального отношения к событиям:

отрицательное			нейтральное	положительное		
-3	-2	-1	0	1	2	3

3. Заполните бланк «*Каузоматрица*». Для этого:

1) последовательно сравните все события между собой, ответив на вопрос: можно ли сказать, что событие 14 (13 и т.д.) является одной из причин события 15 (14, 13 и т.д.)? Если да — поставьте знак «+» в соответствующей клетке, нет — знак «-»;

2) последовательно сравните все события между собой, ответив на вопрос: можно ли сказать, что событие 1 произошло для того, чтобы смогло произойти событие 2 (3, 4 и т.д.)? Если да — поставьте знак «+» в соответствующей клетке, нет — знак «-».

4. Обработка каузоматрицы:

1. В верхней строке каузоматрицы, обозначенной нами МК (в которой записаны номера событий), найдите цифру, обозначающую номер первого из событий, отнесенных вами в будущее, и проведите слева от нее вертикальный отрезок (сверху вниз до конца матрицы), обозначив его АВ.

2. В правой вертикальной строке каузоматрицы, обозначенной нами МЛ (в которой записаны номера событий), найдите цифру, обозначающую номер первого из событий, отнесенных вами в будущее, и проведите снизу от нее горизонтальный отрезок (справа налево до конца матрицы), обозначив его СD.

3. Из правого верхнего в левый нижний угол каузоматрицы проведите диагональ, обозначив ее МN.

4. Точку пересечения отрезков внутри каузоматрицы обозначьте буквой S.

5. Подсчитайте количество знаков «+» в пространстве, очерченном отрезками МК, KD, DS, SM. Это показатель r — количество реализованных событий.

6. Подсчитайте количество знаков «+» в пространстве, очерченном отрезками ML, LB, BS, SM. Это показатель а — количество актуальных событий.

7. Подсчитайте количество знаков «+» в пространстве, очерченном отрезками CL, LN, ND, DC, АК, KD, DS, SA. Это показатель р — количество потенциальных событий.

8. Впишите полученные показатели г, а, р в табл. 1.

9. Вычислите показатель R — степень реализованности событий профессиональной жизни (%) по формуле: $R = r / (r + a + p) * 100$

10. Вычислите показатель А — степень актуальности событий профессиональной жизни (%) по формуле: $A = a / (r + a + p) * 100$

11. Вычислите показатель Р — степень потенциальности событий профессиональной жизни (%) по формуле: $P = p / (r + a + p) * 100$

5. Каузометрическая оценка каждого события.

Подсчитайте количество знаков «+» по каждому событию по следующей схеме:

1. Во всей матрице подсчитайте общее количество знаков «+» по каждому событию и внесите значения в табл. 2 в строку w — включенность события.

2. В прямоугольниках AKDS и LCDB подсчитайте количество знаков «+» по каждому событию и внесите значения в табл. 2 в строку р — потенциальность события.

3. В прямоугольнике MKDS подсчитайте количество знаков «+» по каждому событию и внесите значения в табл. 2 в строку г — реализованность события.

4. В прямоугольнике MLBS подсчитайте количество знаков «+» по каждому событию и внесите значения в табл. 2 в строку а — актуальность события.

5. Заполните табл. 3. Для этого подсчитайте количество событий, относящихся к каждой сфере, и суммарный показатель эмоционального отношения.

Интерпретация результатов

На основе полученных результатов сделайте выводы о степени реализованности, актуальности, потенциальности событий профессионального пути.

Проанализируйте связь наиболее включенного события (события с максимальным показателем включенности) с другими событиями.

Проанализируйте положение событий, получивших отрицательную эмоциональную оценку. Насколько они повлияли (или влияют) на вашу жизнь?

Сделайте выводы о соотношении различных сфер жизнедеятельности по степени их включенности в жизнь (по суммарному показателю включенности событий данной сферы).

Посмотрите, к какому времени в основном относятся выделенные вами наиболее важные события вашей жизни. Если большинство ответов относятся к прошлому, проанализируйте, почему так получилось? Ваше прошлое кажется вам лучше, чем настоящее? Или, напротив, в прошлом было что-то, что мешает вам жить и сегодня? Не прячетесь ли вы во вчерашнем дне от сегодняшних задач и проблем? Или вы предпочитаете для этих целей завтрашний день, и ваши события в основном относятся к будущему? Связывая все в своей жизни в основном с будущим, что вы оставляете сегодняшнему дню? Каков вы сегодня? Если в ваших ответах сочетается прошлое, настоящее и будущее, это свидетельствует о полноценном ощущении времени своей жизни. Проанализируйте, насколько по данным каузометрии у вас представлено будущее, по сравнению с прошлым. С чем это может быть связано?

Событие, получившее максимальный показатель реализованности, более всего характеризует психологическое прошлое. Событие, получившее максимальный показатель актуальности, более всего характеризует психологическое настоящее. Событие, получившее максимальный показатель потенциальности, более всего характеризует психологическое будущее. Проанализируйте причины таких расхождений, если они у вас есть.

События

№	События	Дата события	Номер события согласно хронологии	Сфера	Эмоциональное отношение
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Каузоматрица

Реализованность

М		Следствия															К
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Цели	1	■															1
	2		■														2
	3			■													3
	4				■												4
	5					■											5
	6						■										6
	7							■									7
	8								■								8
	9									■							9
	10										■						10
	11											■					11
	12												■				12
	13													■			13
	14														■		14
	15															■	15
С	1																N
	Средства																

Потенциальность

Актуальность

Таблица 1

Показатель		Значение показателя
Индекс	Название	
r	Реализованность	
a	Актуальность	
p	Потенциальность	
R	Степень реализованности	$R = r / (r + a + p) * 100 =$
A	Степень актуальности	$A = a / (r + a + p) * 100 =$
P	Степень потенциальности	$P = p / (r + a + p) * 100 =$

Таблица 2

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
W																
R																
A																
P																

Таблица 3

Сферы	Кол-во событий	Суммарный показатель эмоционального отношения	Суммарный показатель			
			W	R	A	P
1. Благополучие в личных, семейных отношениях						
2. Взаимоотношения с коллегами на работе						
3. Признание коллегами, руководством вашего авторитета как профессионала						
4. Комфортность условий труда						
5. Стабильность, защищенность в профессиональной среде						
6. Свобода выбора и смены профессиональной деятельности, возможность для самосовершенствования и самореализации вне работы при обеспечении законных гарантий						
7. Профессиональный и личный статус в трудовом коллективе						
8. Совпадение личных и служебных интересов, ведущее к личностно-профессиональной самореализации						
9. Материальная достаточность и удовлетворенность денежным содержанием						

Резюме

Лист обратной связи участника практикума

Уважаемые участники! Предлагаем ответить на следующие вопросы:

- Какие чувства вы испытывали в ходе работы, по ее окончании?
- Какое переживание стало для вас наиболее значимым?
- Узнали ли вы что-то новое о себе?
- Изменились ли ваши представления о себе как профессионале?
- Помогли ли занятия осознать свою стратегию саморазвития в профессии?
- На какие важные для вас вопросы вы не получили ответа?

Использованная литература

1. Деркунская В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учеб.-метод. пособие. — М.: Центр практического образования, 2007. — 128 с.
2. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. — Ярославль: Академия развития, 1997. — 240 с.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. — М.: Академия, 2005. — 336 с.
4. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 96 с.
5. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 256 с.
6. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии: монография. — М.: Компания Спутник+, 2008. — 298 с.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
8. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербаческий и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2007. — 560 с.
9. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: учеб. пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2013. — 351 с.
10. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 176 с.
11. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.
12. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя дет. сада / В.А. Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина и др. — М.: Просвещение, 1993. — 191 с.

Библиография

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. — М.; Воронеж, 1999. — 243 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М., 1991. — 301 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / Российская академия образования, Московский психолого-социальный ин-т; под ред. А.А. Бодалева. — М.; Воронеж, 1996. — 431 с.
4. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы личности // Психология личности: сб. ст. / сост. А.Б. Орлов. — М., 2001. — Вып. 192. — С. 41—51. (Б-ка журн. «Вопр. психологии»).
5. Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 2001. — 367 с.
6. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М.: АСТ, 2009. — 672 с.
7. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / пер. с англ. А. Ребера. — М.: ВЕЧЕ: АСТ, 2003. — 591 с.
8. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. — М.: Норинт, 2006. — 1456 с.
9. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. — М., 1994. — 109 с.
10. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Дэси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М., 2002. — С. 103—121.
11. Деркунская В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учеб.-метод. пособие. — М.: Центр практического образования, 2007. — 128 с.
12. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. — 2005. — № 3. — С. 11—32.
13. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. — М.: Ин-т психологии РАН, 2007. — 477 с.

14. Знаков В.В., Павлюченко Е.А. Психология субъекта: самопознание субъекта // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 1. — С. 31—41.
15. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26. — № 1. — С. 18—29.
16. Знаков В.В. Самосознание, самопонимание и понимающее себя бытие // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2. — Вып. 3. — С. 65—75.
17. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 448 с.
18. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. — СПб., 2003. — 416 с.
19. Кряхтунов М.И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2002. — 466 с.
20. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. — 342 с.
21. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
22. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. С. 11—21.
23. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 1. — С. 15—25.
24. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 486 с.
25. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. — М., 1997. — С. 156—175.
26. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 96 с.

27. Мамардашвили М.К. Философия и личность // Общая психология: сб. текстов / под ред. В.В. Петухова. — М., 1988. — С. 262—269.
28. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 256 с.
29. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии: монография. — М.: Компания Спутник+, 2008. — 298 с.
30. Михайловская Т.А. Творческое саморазвитие будущих учителей в процессе реализации компетентностно-ориентированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. — Тольятти, 2003. — 275 с.
31. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.П. Копорулина. — 3-е изд. — Ростов н/Д.: Феникс, 2008. — 668 с.
32. Попова М.Г. Саморазвитие как условия формирования профессиональной направленности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. — Якутск, 2004. — 153 с.
33. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю.А. Данилова; под ред. и с послесл. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климентовича, Ю.В. Сачкова. — 7-е изд. — М.: Едиториал УРСС, 2014. — 294 с.
34. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Питер, 2013. — 705 с.
35. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Питер, 2012. — 224 с.
36. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. — 176 с.
37. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии.—1983. — № 2. — С. 35—42.
38. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 395 с.
39. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): автореф. дис... д-ра психол. наук. — М., 1994. — 40 с.

40. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. — М., 2000. — 744 с.
41. Толочек В.А. Стили деятельности: модель стилей с измененными условиями деятельности. — М., 1992. — 195 с.
42. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 568 с.
43. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение: учеб. пособие для студентов вузов: пер. с англ. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 608 с.
44. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. — М., 1995. — 228 с.
45. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии.—1996. — № 3. — С. 116—132.
46. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций: учеб. пособие / Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. — 157 с.
47. Deci E., Ryan R. A motivational approach to self: Integration in personality // Perspectives on motivation. — Lincoln, 1991. — Vol. 38. — P. 237—288.
48. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation. — Hillsdale, 1986. — P. 171—194.
49. Harre R. Personal being: a theory for individual psychology. — Oxford, 1983. — 299 p.
50. Harre R. Social being: a theory for social psychology. — Oxford, 1979. — 438 p.

Учебное издание

Минюрова Светлана Алигарьевна

ПСИХОЛОГИЯ САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ

Учебник

Подписано в печать 28.09.2015.

Электронное издание для распространения через Интернет.

ООО «ФЛИНТА», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.

Тел./ факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ФЛИНТА»
представляет книги в разделе
ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА

- Баданина Л.П. **Диагностика и развитие познавательных процессов:** практикум по общей психологии
- Баданина Л.П. **Основы общей психологии:** учеб. пособие
- Батыршина А.Р. **История психологии:** учеб. пособие
- Белянин В.П. **Психолингвистика:** учебник
- Богуславская Н.Е., Купина Н.А. **Веселый этикет. Развитие коммуникативных способностей ребенка**
- Борисова Е.Г., Василенко С.А. **Основы руморологии. Теория и практика управления слухами:** учеб. пособие
- Букреев В.И. **Расчеловечивание человека в мировой истории: истоки и глобальные последствия:** монография
- Вольнская Л.Б. **Проблемы жизни и смерти в Тибетской книге мертвых**
- Ворожбитова А.Л. **Гендер в спортивной деятельности:** учеб. пособие
- Градусова Л.В. **Гендерная педагогика:** учеб. пособие
- Гонина О.О. **Психология младшего школьного возраста:** учеб. пособие
- Горина В.А. **Профессиональная коммуникация на французском языке. Тестовые задания по психологии:** учеб. пособие
- Детская практическая психология в кратком изложении:** учеб.-метод. пособие /сост. О.В. Токарь
- Дружилов С.А. **Основы практической психологии и педагогики для бакалавров:** учеб. пособие для студентов технических вузов
- Дьяков С.И. **Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования:** учеб. пособие
- Заиченко Н.У. **Интегративный подход в преподавании психологии:** учеб. пособие
- Иванов А.А. **Негативистская конфликтология:** учеб. пособие
- Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе:** учеб. пособие / под общ. ред. Т.Г. Неретиной
- История отечественной психологии конца XIX – начала XX века:** хрестоматия / сост. Е.С. Минькова
- Китик Е.Е. **Основы логопедии:** учеб. пособие
- Клевцов Д.А., Писаревский К.Л. **Стратегическая психотерапия основанная на многоосевой диагностике:** справ. руководство
- Коваленко С.В., Ермолаева Л.К. **Психология в схемах:** учеб. пособие

Купина Н.А., Богуславская Н.Е. **Азбука сочинительства. Развитие творческих речевых способностей ребенка**: учеб.-метод. пособие
Максимова А.А. **Основы педагогической коммуникации**: учеб. пособие
Мандель Б.Р. **Педагогика**: учеб. пособие
Мандель Б.Р. **Этнопсихология**: учеб. пособие
Миньорова С.А. **Психология самопознания и саморазвития**: учебник
Одинцова М.А. **Психология жизнестойкости**: учеб. пособие
Психология семейных отношений: коллективная монография / под ред. А.В. Литвиновой
Плотникова С.В. **Развитие лексикона ребенка**: учеб. пособие
Погодин И. А. **Психотерапия как путь формирования и трансформации реальности**
Светлов В.А. **Введение в конфликтологию**: учеб. пособие
Смолова Л.В. **Психологическое консультирование**: учеб. пособие
Современный словарь по конфликтологии / сост. В.А. Светлов и др.
Соловьева А.В. **Психологическая защита в подростковом возрасте: сущность, содержание, причины**: монография
Сударчикова Л.Г. **Педагогическая психология**: учеб. пособие
Тузиков А.Ф. **Основы мотивации. Как работает наше мировоззрение**
Турченко В.И. **Дошкольная педагогика**: учеб. пособие
Утехина А.Н. **Иностранный язык в дошкольном возрасте. Теория и практика**: учеб. пособие
Фесенко О.П., Колесникова С.В. **Практикум по конфликтологии, или Учимся разрешать конфликты**
Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. **Педагогическая психология**: учеб. пособие
Шептенко П.А., Дронова Е.Н., Гиенко Л.Н. **Технология работы социального педагога общеобразовательного учреждения**: учеб. пособие
Швацкий А.Ю., Попрядухина Н.Г. **Психология познания**: учеб.-метод. пособие
Шипилина Л.А. **Методология психолого-пед. исследований**: учеб. пособие

Заказы направлять по адресу:

117342, Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, офис 324

Тел./факс: (495) 334-82-65, тел.: (495) 336-03-11

E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru

ИЗДАТЕЛЬСТВО «ФЛИНТА»

существует на книжном рынке с 1996 г. Во «ФЛИНТЕ» ежегодно выходит более 200 книг. Издательство специализируется на выпуске литературы для вузов в основном гуманитарного профиля: учебники, учебные и методические пособия, хрестоматии, современные словари и справочники. Вся учебная литература подготовлена в соответствии с государственными образовательными стандартами. Среди авторов – ведущие ученые и преподаватели из Москвы, других городов России и зарубежья. Большинство учебников и учебных пособий проходят экспертизу и имеют грифы Министерства образования и науки РФ или соответствующих учебно-методических объединений.

ВЕДУЩИЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ:

- РЕЧЬ, ЯЗЫК, ОБЩЕНИЕ
- РИТОРИКА
- РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
- ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА
- РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ
- ИСТОРИЯ ЖУРНАЛИСТИКИ
- ЛАТИНСКИЙ И ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИЙ ЯЗЫКИ
- ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
- ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА
- ВАЛЕОЛОГИЯ, МЕДИЦИНА
- ПОЛИТОЛОГИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ
- ЭКОНОМИКА, БИЗНЕС
- ЮРИДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
- МАТЕМАТИКА, ФИЗИКА, ИНФОРМАТИКА, ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
- НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Предлагаем вузам и библиотекам

электронные версии книг для использования в собственных ЭБС

Приглашаем к сотрудничеству

библиотеки, книготорговые организации, авторов учебной литературы

Выполняем заказы

по изданию монографий, научных трудов и других печатных работ
на договорных началах

НАШИ КООРДИНАТЫ:

Тел./факс: (495) 334-82-65, тел.: (495) 336-03-11

E-mail: flinta@mail.ru, WebSite: www.flinta.ru