

Митина Л.М.

## Психология развития конкурентоспособной личности



В предлагаемой книге рассмотрен широкий круг вопросов, связанных с развитием и формированием конкурентоспособной личности.

Книга рассчитана на практических психологов, профконсультантов, педагогов школ и вузов, слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации работников образования, социальных педагогов, научных работников, всех, интересующихся вопросами развития личности, ее конкурентоспособности, творческой реализации в профессии.

*Светлой памяти моего отца  
Коробейникова Максима Петровича  
посвящаю*

### Введение

Проблема нарастания динамики социально-экономической активности приобретает в настоящее время глобальный характер и требует для своего решения объединения усилий большинства государств, совместного регулирования мирового хозяйства.

Создатель Римского клуба (крупнейшей неправительственной организации, объединяющей ученых всего мира) А. Печчеи сформулировал идею о том, что в основе поиска совершенной модели управления мировым развитием лежит все-таки *«управление человека самим собой», самоуправление, «осознанное и осмысленное саморегулирование»*. Экономика рассматривается участниками Римского клуба не как техническое средство выживания человека и человечества, а как особый образ жизни, как саморазвитие и самосовершенствование человека.

Лозунгом современных разработок представителей Римского клуба в области глобальных проблем стало заявление А. Печчеи о том, что *«...человек стоит перед дилеммой: либо он должен измениться как отдельная личность, как профессионал и как частица общества, либо ему суждено исчезнуть с лица Земли»*.

Таким образом, личностное, профессиональное и социальное развитие рассматривается как взаимодополняющие и взаимопологающие друг друга процессы. Необходимое в настоящее время реформирование системы образования предполагает синергетичное, многоаспектное восприятие сложнейших социальных, экономических, психологических проблем современного общества, умение объемно мыслить.

Цель образования сегодня заключается в том, чтобы подготовить конкурентоспособную личность, востребованную на рынке труда, развить у учащихся потребность в самоизменении, заинтересованность в знаниях-трансформациях, психологических знаниях, знаниях-инструменте, которые позволят обрести утраченный менталитет, этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственное отношение к жизни. При этом ключевыми задачами выступают ценностные ориентации, направленные не только на мотивы конкретно-экономического порядка (доходы, прибыль, уровень собственного благополучия и т. д.), но и учитывающие в

качестве приоритетных мотивы гуманистического характера (человеческая личность, духовные ценности, творческая самореализация и т. д.).

С необходимостью объективного закона должны измениться и наши представления о том, что считать главным итогом социально-экономического развития, что и как может быть использовано в процессе осуществления экономических реформ. Нравственный, морально-этический подход в образовании будет способствовать не только формированию нравственной и грамотной личности, но и правильной постановке и успешному решению экономических и социальных проблем в обществе.

Начиная с Аристотеля, который четко разводил понятия «экономика» и «хрематистика» (к последней он относил спекулянтов, барышников и др.), в науке существует традиция выделения в качестве важнейшего объекта исследований сферы материального, духовного, созидательного труда. Именно труд как фундаментальное психологическое явление выступает основой жизни здорового общества. Труд, а не рынок, который есть только форма организации производства и обмена. С гуманистической точки зрения, экономическая свобода — это отнюдь не анархия или вседозволенность, не уголовный беспредел. Наоборот, это взаимная ответственность друг перед другом, честность перед собой и своими согражданами, это преданность своим идеалам и верность долгу, это, наконец, терпимость, порядочность, чувство справедливости, нацеленность на сотрудничество, элементарная любовь к ближнему. Без этих принципов, которые, на первый взгляд, столь просты, но соблюдение которых в повседневной жизни столь трудно, невозможно обрести свободу. Как невозможно ее обрести без знаний, без формирования высокой профессиональной и гуманитарной культуры. Стремление к совершенствованию самого себя, к работе над собой — есть верное средство создания цивилизованного общества. И это — отнюдь не новая идея. Еще древний китайский философ Конфуций писал, что самосовершенствование — верный путь к благополучию, здоровью и счастью.

Овладеть же принципом саморазвития, самосовершенствования человек может лишь в общении с другими людьми. В отечественной психологии установлено, что развитие ребенка, его социализация, превращение в «общественного человека» зависит от того, какое место он занимает в системе человеческих отношений, в системе общения. Только в процессе общения у ребенка формируются духовные потребности, нравственные и эстетические чувства, профессиональные интересы.

Реализация функций обучения и воспитания подрастающего поколения происходит также через общение. Субъектами педагогического общения являются учителя, родители, школьники — взрослые и дети.

При этом в школе ученик призван изучать не объект, а, прежде всего, себя самого; он должен осваивать свой мир, формировать свою жизненную позицию. Разумеется, освоение себя идет через освоение другого, становящегося своим другим. В процессе социализации у школьников должны быть сформированы техники рефлексии, понимания, действия, коммуникации, многомерное сознание, иерархическая система мотивов, способность самоопределяться в личностном и профессиональном планах.

Период личностного и профессионального самоопределения хронологически (16—21 гг.) совпадает с кризисом юности. Для этого периода жизни характерно становление нового уровня развития самосознания, выработка собственного мировоззрения, поиск смысла жизни, — все это активизирует процессы самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Однако в существующей системе общего и профессионального образования учащемуся предлагаются готовые цели, которые он должен принять, стандартное, жестко структурированное содержание образования, устоявшаяся форма работы и контроля. Подобная организация педагогического процесса, по сути, исключает необходимость и возможность выбора и построения учащимся собственной программы образования и самообразования, снимает с него личную ответственность за процесс и результат учения.

Учебное заведение призвано создать учащимся возможности продуктивного решения центральных задач возраста и психологически грамотно ввести их в смыслы, назначения, ценности, содержание деятельности, особенности ее освоения и реализации, обеспечить превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъекта образования.

Превращение учащегося в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей деятельности, ее изменению и развитию. Проблема личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности в профессии, самопознания и самообразования — специфическая особенность развития субъектности в юношеском возрасте, без которой невозможно формирование личности нового типа — конкурентоспособной личности в реальных рыночных условиях современной России.

Учсть специфические особенности возраста, органически включиться в процесс развития конкурентоспособной личности ученика способен педагог-профессионал.

В отличие от учителя-предметника педагог-профессионал является субъектом педагогического труда, а не носителем совокупных научных знаний; он ориентирован на работу с человеком, а не на трансляцию знаний,

умений, навыков; умеет практически работать с образовательными процессами, строить социально-педагогические ситуации; способен и на построение своей деятельности, ее изменение и развитие. Педагог-профессионал творчески относится к своей деятельности. Ни одну программу не выполняет как «железнодорожное расписание». Творчество педагога — это процесс, в котором он реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором он сам развивается. «В творчестве создается и сам творец» (С. Л. Рубинштейн, 1986.-С. 107).

Данная книга призвана оказать практическую помощь педагогу в творческом процессе личностного и профессионального развития учащихся. В книге представлены концепция (I часть) и технология (II часть) развития конкурентоспособной личности, даны тематический план учебного курса и обширная библиография по изучаемой проблеме. Программа курса может видоизменяться в зависимости от личности и уровня профессиональной подготовки ведущего курса (психолог, преподаватель вуза, школьный учитель и др.), от состава группы (старшеклассники, студенты колледжа или вуза), от объема учебных часов (32, 60, 90 часов и более). Научная информация и практические разработки, предложенные автором книги, могут комбинироваться в зависимости от целей, задач и условий проведения курса при условии сохранения основных концептуальных положений и практических рекомендаций развития конкурентоспособной личности.

## Часть I

### Концептуальная модель развития конкурентоспособной личности

#### Глава 1. Два пути в профессии — два способа жизни

Психологической основой образовательных проектов и программ развития конкурентоспособной личности является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л. С. Выготского (1983), психологической теории личности и деятельности А. Н. Леонтьева (1975) и С. Л. Рубинштейна (1989), теории развития личности ребенка Л. И. Божович (1968), В. В. Давыдова (1972), Д. Б. Эльконина (1973) и других.

Жизнедеятельность ребенка — сложнейшая психическая реальность, которую можно представить в виде многомерного пространства, включающего в себя три взаимосвязанных пространства: *личность*, *деятельность* (учебная и внеучебная) и *общение* (системы взаимодействия и взаимоотношений). Эти три пространства не повторяются, не дублируют друг друга — они вступают в сложные диалектические отношения, при этом каждое пространство на разных этапах онтогенеза выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития.

Развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор.

Мы полагаем, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания.

По мнению многих исследователей проблемы возрастной периодизации, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В. И. Слободчиковым (1994) периодизации субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (очевидно, наиболее располагающей к саморазвитию) мы имеем дело с двумя кризисами: детства (5,5—7,5 лет) и отрочества (11—14 лет). По мнению Г. А. Цукерман (1995), именно в начале подросткового возраста (10—12 лет) открывается первая, реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития. Вместе с тем мы считаем, что подготавливать этот процесс саморазвития можно и нужно заранее, создавая питательную среду для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, то есть с его поступления в школу. Особое значение приобретает психолого-педагогическая работа со старшеклассниками ввиду качественного скачка в развитии их личностного и профессионального самосознания в условиях актуализации проблемы профессионального самоопределения.

Самосознание — это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Самосознание формируется в процессе социализации, воспитания, но имеет и определенные соматические и индивидуально-природные детерминанты. С возрастом

происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно изменяется его самосознание. В свою очередь и самосознание служит для них обратной связью. В отличие от ситуативных Я-образов (каким индивид видит, ощущает себя в данный момент времени) самосознание создает у человека ощущение своей определенности, самоидентичности. Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления самосознания.

Мы понимаем *самосознание личности как осознание себя в каждом из трех пространств жизнедеятельности: в системе своей деятельности, в системе общения и в системе собственной личности.*

Самосознание имеет трехуровневую структуру: *когнитивный* компонент, основу которого составляет процесс *самопознания*, *аффективный* компонент, в основе которого лежит *самоотношение*, и *поведенческий* компонент, характеризующийся процессом *саморегуляции*.

В общем виде проблема самосознания есть прежде всего проблема определения своего способа жизни (С. Л. Рубинштейн, 1976). Предельно обобщая, можно выявить два основных способа существования человека. Первый из них — это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек. Здесь весь человек находится внутри самой жизни: всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом.

Второй способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни.

Положение С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни послужило методологической основой для построения нами *двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития.*

При адаптивном поведении (I модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписанных требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления, а также процессы подчинения среды исходным интересам специалиста. В деятельности такой специалист, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

Специфика профессионального самосознания в модели адаптивного поведения обусловлена многообразными ситуациями, требующими от человека развитого умения «вписаться», скоординировать свое автономное действие к действиям других людей.

В модели профессионального развития (II модель) человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики и увидеть свой труд в целом. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов.

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития человека является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, — с другой.

О профессиональном развитии можно говорить, на наш взгляд, лишь в тех случаях, когда человек осознает свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, и пытается активно способствовать или противодействовать внешним обстоятельствам, планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения себя самого.

Эта-модель и является, на наш взгляд, наиболее продуктивной для творческой личности. Творческая работа, когда действия человека строятся без прототипа, требует для своей успешной реализации сильной, зрелой, гибкой личности, и, главное, — умения самостоятельно продуцировать цели и задачи, зачастую идущие вразрез с общепринятыми взглядами, и добиваться их достижения. Поэтому все, что способствует личностному и профессиональному совершенствованию, расширяет потенциальные возможности для творчества.

Следует признать, что наша система образования до сих пор представляет собой механизм консервации и простого воспроизводства инертной системы социальных отношений и господствующей идеологии, а главной функцией образовательных институтов была и остается адаптация индивидов к существующему порядку вещей. Как совершенно справедливо, на наш взгляд, пишет В. И. Слободчиков, образование у нас понимается «как формирование полезных знаний, умений, навыков, как воспитание полезных черт личности — полезных для неизменного и самоценного социума» (1994. — С. 12).

Таким образом, социальная практика, строящая адаптационное образование, транслирует устойчивый социальный опыт от одних поколений к другим. И, стало быть, учитель, воспитанный в этой системе образования, воспитывает себе подобных. Для абсолютного большинства наших учителей пока характерно адаптивное поведение в педагогическом процессе (Митина Л. М., 1998).

Как было сказано в психологической характеристике I модели, основное влияние на поведение человека оказывают внешние обстоятельства и требования.

Профессиональное функционирование специалиста в русле Г модели детерминируется главным образом противоречием между требованиями профессиональной деятельности и профессионального сообщества, с одной стороны, и возможностями и способностями личности, индивидуальным стилем деятельности и общения, опытом работы — с другой. Динамика профессионального функционирования специалиста проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации.

На стадии *профессиональной стагнации*, когда специалист приспособил свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого (эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта), возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и роста, невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления окружающих. Стадия стагнации характеризуется резким снижением показателей здоровья (невротизация, психосоматические заболевания и др.).

У разных профессиональных групп стадия стагнации наступает в разное время. Так, по нашим данным, у представителей самых массовых профессий (учителей, врачей) — через 10—15 лет работы; по данным зарубежных исследователей, у менеджеров стадия стагнации наступает гораздо раньше — через 5—7 лет работы.

Профессиональное развитие (II модель) детерминируется противоречиями разного рода, в том числе и противоречиями, выделенными в модели адаптивного поведения. Но основной движущей силой развития профессионала является внутрличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным.

На диалогичность самосознания неоднократно указывали философы и психологи (Бахтин, 1979; Кон, 1978; Столин, 1983, и др.). Как говорил М. М. Бахтин, «другой» всегда имеет некий «избыток видения», и, прежде всего, он, со своей точки зрения, может меня увидеть так, как это принципиально недоступно мне самому.

Вот почему, высказывая свое, человек предвидит, предчувствует, мыслит о возражении другого, имеет его в себе.

Самосознание человека, таким образом, как бы зеркально отражает реакции на него других. Это отражение и есть источник профессионального развития.

Отраженное Я не совпадает с Я-действующим — это и является основным диалектическим противоречием, движущей силой профессионального развития человека. Переживание этого противоречия побуждает человека к поиску новых возможностей самоосуществления, к осознанию тех характеристик собственной личности, деятельности, общения, развитие которых будет способствовать приближению Я-действующего к Я-отраженному. Но несовпадение Я-действующего и Я-отраженного может приводить как к попыткам изменения своего внутреннего мира, так и к попыткам изменения внешней среды. Для того чтобы проанализировать возможные способы разрешения данного противоречия, мы должны знать его функциональные возможности.

Поскольку противоречие, как и психологическая трудность, может создать некий «разрыв в деятельности» (Леонтьев, 1972), то нам представляется возможным говорить о совпадении их функций.

Любые препятствия при определенных условиях могут тормозить развитие. К таким условиям Т. С. Полякова (1983) относит неразрешимость трудностей на протяжении длительного времени, сопровождающуюся состоянием напряженности, психологическими срывами, заниженной самооценкой.

Возникшее противоречие также может не разрешаться в силу различных обстоятельств. И личность, неспособная критически проанализировать сложившуюся ситуацию, не преодолет собственное противоречие, которое отрицательно скажется на дальнейшем ее развитии. Противоречие на какое-то время дезорганизует сознание, но эта неопределенность будет продолжаться до появления, так называемой, «реакции преодоления». «Реакция преодоления начинается с автоматической перестройки сознания и всей психической деятельности до тех пор, пока не станет возможной аналитическая деятельность» (Донченко, Титаренко, 1989. — С. 52). По убеждению авторов, эту реакцию можно тренировать, совершенствовать.

Одним из проявлений позитивной роли возникших внутренних противоречий, так же, как и трудностей, может служить их индикаторная (сигнальная) функция. Так, В. В. Сталин (1983) считал, что если имелись у субъекта неосознаваемые ранее организмические, социально-индивидуальные и личностные свойства, то они осознавались и оценивались им в тот момент, когда становились преградой на пути жизненного выбора. Другая позитивная функция трудностей — стимулирующая. Она носит лишь потенциальный характер, проявляя себя, как и у внутрличностных противоречий, только в процессе их осознания и продуктивного разрешения. По аналогии с пониманием психологических трудностей выделим функции внутренних

противоречий, которые они могут выполнять в процессе профессионального и личностного развития: во-первых, они всегда сигнализируют о назревшем расхождении противоречащих друг другу тенденций в самосознании, выполняя индикаторную функцию; во-вторых, могут стимулировать развитие при условии адекватного осознания личностью критической ситуации и наличии у нее ярко выраженной потребности в актуализации своих потенций; в-третьих, они могут сдерживать развитие, выполняя тормозящую функцию при определенных условиях.

Итак, для развертывания внутреннего противоречия между Я-действующим и Я-отраженным как движущей силы личностного и профессионального развития человека необходим активно-действенный момент, некая «третья сила», которая будет направлять разрешение этого противоречия в конструктивное русло.

По нашему мнению, сейчас уже возможно и необходимо углублять и обогащать психологические знания, в традиционном смысле этого слова, духовно-практическим опытом самопознания и самовоспитания. Уже предварительное обобщение этого опыта позволяет сделать вывод, что существует не только эмпирическое Я повседневного самосознания с его наличными ограниченными психологическими характеристиками, но и высшее Я, содержащее всю полноту возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек. По отношению к эмпирическому Я и его жизненной ситуации высшее Я, как показал М. М. Бахтин, является непременным условием творчества. Поэтому в качестве одного из синонимов «высшего Я» мы будем пользоваться выражением «Творческое Я» в том же контексте, в каком А. А. Мелик-Пашаев (1994) использует расширенное понимание творческого Я человека. Очевидно, это одна из тех проблем, которые с наибольшим трудом поддаются осмыслению в логике научного исследования, и тем не менее назрела необходимость введения понятия творческого Я, заключающего в себе потенциальный источник творчества человека.

Эмпирическое Я человека с низким уровнем развития самосознания не позволяет ему освободиться от собственных эгоцентрических установок, утилитарно-отчужденной позиции. Человек с высоким уровнем развития самосознания способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, за пределы своего эмпирического Я, что создает условия для проявления в сознании и деятельности творческого Я. Отношение эмпирического Я и творческого Я — это разные уровни самосознания человека, но разница эта не просто количественная, а в первую очередь качественной природы. По отношению к Я-эмпирическому творческое Я обладает той позицией, которая является непременным условием творчества, в том числе и направленного на себя.

Обратим особое внимание на то обстоятельство, что понятия «творец» и «мастер» в данном контексте не являются синонимами. Мастерство, с точки зрения А. А. Мелик-Пашаева, это «орган самореализации неповторимого творческого Я». Оптимальное соотношение данных понятий, как нам кажется, предлагает А. Б. Орлов: «... «мастер» является слугой «творца», а мастерство — средством творчества (самоактуализации)» (Орлов, 1991). Это значит, специалист, мастерски владеющий эффективными, уже отработанными технологиями, но не стремящийся обогатить их собственными профессиональными находками, не сможет реализовать свой творческий потенциал. Между тем, не овладев необходимым и достаточным уровнем мастерства, любому специалисту будет трудно претворить в жизнь свои творческие замыслы.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, в нем можно выделить три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию.

*На стадии самореализации* соотнесение знаний о себе происходит в рамках «Я и высшее (творческое) Я». На этой стадии формируется жизненная философия человека в целом, осознается смысл жизни, своя общественная ценность, тем самым субъект не только достигает профессионального мастерства, но и гармонично развивает свою личность, творчески самореализуясь.

Очевидно, что модель профессионального развития личности включает различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения. Перспективы благоприятного личностного и профессионального развития неизбежно зависят от тех индивидуально-типологических характеристик и психологического и духовного багажа, с которыми человек вступает в следующую стадию своего развития.

По нашему мнению, сложный и многогранный процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный, однонаправленный переход от одной стадии к другой. Исследователи отмечают, что на каждой стадии позиции завоевываются и сдаются, уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются, идет процесс строительства в себе самом.

Вместо линейного движения через различные стадии профессионального функционирования мы рассматриваем процесс профессионального развития как происходящий по спирали, где каждый виток обозначает смену профессиональной жизнедеятельности человека.

Таким образом, модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, то есть путь конкурентоспособной личности. Тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста.

Как же направить молодого человека по пути развития и самореализации, вместо стагнации и саморазрушения?

Современное общее и профессиональное образование должно строиться на идеологии развития (саморазвития), соответствовать требованиям времени и качественно изменяться и содержательно, и технологически.

Технология — категория процессуальная, поэтому ее изменение означает изменение не только лежащих в ее основе процессов и деятельности, но и всей сопутствующей системы механизмов и средств такой деятельности. Происходит смена целевых установок, ценностных ориентации, системы конкретных знаний. Обращаясь к величине отношения времени жизни технологии и времени жизни специалиста, легко выделить характерные значения этого параметра, каждому из которых, по нашему мнению, соответствует своя модель его подготовки.

Первый — время жизни технологии больше или соизмеримо с временем жизни специалиста. Складывается модель его подготовки, ориентированная на формирование вариативной системы научных знаний. Ведущей формой учебной деятельности является лекция, которая подкрепляется практическими занятиями, а главным — знание, умение его использовать. Адаптация к меняющимся условиям профессиональной деятельности осуществляется путем пополнения знаний в условиях действия системы повышения квалификации.

Второй вариант связан со случаем, когда время жизни технологии меньше времени жизни специалиста. Условием успешной профессиональной деятельности становится умение ее перестраивать с учетом резкого изменения общественно-экономических отношений, ценностных ориентации, жизненной философии. Поэтому цель подготовки специалиста должна быть связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. И здесь ведущей формой подготовки являются активные формы обучения, прежде всего, различные виды тренингов, деловых игр, практических курсов, не исключая традиционные формы учения.

Итак, необходим переход от цели обучения в виде *знаний — умений — навыков* в их классическом понимании к *личностным характеристикам* будущего профессионала, которые во все большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, его профессионального развития.

В психологии проблема определения условий и факторов, обуславливающих личностное и профессиональное развитие человека — одна из важнейших научно-практических проблем.

Как было сказано выше, основным психологическим условием развития личности является повышение уровня ее самосознания.

Следует отметить, что, с нашей точки зрения, самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности уже с момента поступления ребенка в школу, поскольку осознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложимых к какой-либо области человеческой деятельности.

Вместе с тем, переход личностного и профессионального самосознания на более высокий уровень, будучи обязательным условием развития школьника, не исчерпывает всех составляющих такого развития. Психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная **направленность, компетентность, гибкость.**

Они являются формой проявления творческого потенциала человека и формой проявления его образа мыслей, отношения к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), его отношения к себе и другим людям. Высокий уровень развития интегральных характеристик личности способствует благоприятному имиджу молодого человека, который оказывает сильное влияние на взаимоотношения с людьми и на эффективность совместной работы.

Именно на развитие интегральных характеристик конкурентоспособной личности направлена специально разработанная нами психологическая технология.

Технология предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и, в конечном счете, поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Мы выделяем четыре стадии оптимизации личности и поведения учащегося: подготовка, осознание, переоценка, действие; основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия); комплекс методов воздействия.

**I стадия — подготовка.** Для того чтобы произошло активное включение учащегося в процесс оптимизации собственной личности и поведения, необходимо заинтересовать, увлечь, зажечь его интересной и нужной ему информацией и новыми способами работы.

**II стадия — осознание.** Уровень осознания собственных способов общения, деятельности, личностных особенностей существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. Благодаря увеличению информации, учащиеся начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей.

**III стадия — переоценка.** Эта стадия сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и аффективных и оценочных процессов. На этой стадии в процессе тренингов и деловых игр, режиссуры и разыгрывания ситуаций учащийся все больше ощущает свою независимость и способность изменить жизнь в чем-то важном, принципиальном. Выбор и принятие решения действовать — основной результат этой стадии.

И, наконец, на **IV стадию — действия** — переходят те, кто успешно осуществляет стадию переоценки. Наиболее эффективен переход на эту стадию в том случае, когда у учащегося появляется возможность апробировать и закреплять осваиваемые на занятиях новые способы поведения в своей учебной и внеучебной деятельности. Тогда на самом семинаре учащийся может, обсуждая свои трудности, проблемы, получать открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении. Устойчивость (толерантность) к стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении — основной результат этой стадии. В процессе занятий происходит самоосознание каждым участником семинара индивидуально эффективных средств деятельности, общения и поведения в целом.

Данная технология лежит в основе программы курса «Психология конкурентоспособной личности». (См. Приложение 1). Развитие интегральных характеристик конкурентоспособной личности происходит постепенно в процессе технологической отработки всех тем курса.

Краткий ознакомительный курс (20 часов) в более полном виде должен быть увеличен по времени (20,90,120 часов) и углублен содержательно за счет материалов, представленных в данной книге.

## **Глава 2. Конкурентоспособность и основные парадигмы управления**

Основной вопрос, который встает перед педагогом-профессионалом, может быть сформулирован, по-видимому, так: с каким психологическим «багажом» вступает индивид по завершении среднего образования в «рынок профессий», безотносительно к делаемому профессиональному выбору?

Иными словами, каков набор соответствующих психологических характеристик (знаний, умений, навыков, личностных черт и ценностей, профессиональных интересов и иных мотивов поведения и т. д.), призванных обеспечить достаточно уверенную ориентацию современного молодого россиянина в условиях нарождающейся рыночной действительности с ее специфическим спросом на те или иные профессии и конкретными требованиями к их реализации?

Необходимость ответа на этот вопрос требует обратить внимание на следующий существенный момент. Упомянутые выше психологические характеристики окажутся адекватными запросу, диктуемому «рынком профессий», лишь в том случае, если при их определении наряду с сугубо профессиональными аспектами будут учтены также факторы социально-экономического, культурно-этического плана, дающие представление о типе социума, в котором подобный «рынок» функционирует. Что это — страна «третьего мира» или государство — член так называемой «большой семерки»? Сырьевой придаток высокоиндустриальных держав или законодатель мод на рынке передовых технологий? Потребитель третьесортного массово-культурного ширпотреба или создатель непреходящих духовных ценностей?

Отвечая на эти, близкие друг другу, вопросы, мы отвечает тем самым одновременно и на вопрос о типе личности профессионала, нужного конкретному обществу, определяя, естественно, и набор соответствующих психологических характеристик.

Что касается социально-экономической ситуации в нашей стране, то ее можно определить одним словом - кризисная. Но в подобной ситуации были и другие страны. Как же они из нее выходили?

В США экономический кризис пришелся на восьмидесятые годы. 1982 год был самым тяжелым за весь послевоенный период. Американские исследователи характеризуют его следующим образом: «темпы экономического роста — отрицательные; каждый десятый в общей массе рабочей силы — безработный; рынок ссудного капитала заморожен из-за беспрецедентно высоких процентных ставок; катастрофический рост дефицита государственного бюджета; увеличение отрицательного сальдо внешнеторгового баланса». На американский рынок хлынули импортные товары, главным образом из Японии. Правящий класс, широкая общественность растеряны: кто виноват, где выход из создавшейся ситуации?



Наиболее распространенным стал тезис о недееспособности американских бизнесменов, которые, как считали многие, «слишком большое внимание уделяют краткосрочным финансовым результатам, придерживаются неправильных стратегий, не умеют приспосабливаться к резким изменениям в экономической реальности»... и т. д. Сравните эту картину с нашей нынешней.

Именно тогда американские ученые в области бизнеса начали серьезно и направленно изучать специфику японского менеджмента, которая, как выяснилось, резко отличается от американской по стратегиям, формам, методам, особенно в «культуре», «ценностях», отношении к труду, в механизмах принятия решений, управлении персоналом.

Эти исследования привели к интересным результатам, касающимся теории управления.

Различают две основные концепции управления - «Школу научного менеджмента», или как ее иногда называют «Классическую доктрину управления», связанную с именем Ф. Тейлора, и «Доктрину человеческих отношений», возникновение которой связано с именами Э. Мейо и Ф. Ротлисбергера.

Классическая школа менеджмента оставила глубокий след в организации производства и управления, достаточно упомянуть понятие «научная организация труда», «организация рабочего места» и многое другое. Классическая доктрина управления актуальна и теперь. Знание доктрины и умение остерегаться ее изъянов - более верный путь к успеху, по сравнению с незнанием классики управления.

Но в классической доктрине управления люди подчас воспринимаются лишь как объекты, которыми можно манипулировать. Принцип единоначалия — это тот акцент в классической традиционной доктрине, который часто приводит руководителей к патологическому самоутверждению. Но, увы, это никого не приводило к стабильному успеху.

Начало новой доктрины было положено в ситуации знаменитого «хоуторнского эксперимента», когда для экономии электроэнергии пытались установить наиболее оптимальную освещенность рабочих мест так, чтобы при этом не страдала производительность. Когда освещенность увеличили, отметили повышение производительности труда, однако, когда освещенность была снижена, то производительность снова увеличилась. Это было трудно объяснить, и тогда обратились к рабочим. То, что они сказали, и послужило точкой отсчета новой доктрины: «Мы видим, что вы о нас заботитесь, и нам неудобно плохо работать!» С тех пор прошло много лет. Этот пример стал банальным, а реальность значительно усложнилась. Доктрина человеческих отношений в силу того, что даже производственные отношения есть отношения людей, является самой прогрессивной. И в доказательство этого, как выяснилось, все процветающие компании стихийно или сознательно работают согласно этой доктрине, совершенствуя человеческие отношения.

В силу этого все они имеют общее сходство, которое можно объединить метафорой «цветущий, жужжащий улей». Компании, имеющие тенденцию к банкротству, до сих пор упражняются в авторитарном стиле.

Как описать особенности работы процветающей компании? Ведь все они такие разные, какую бы работу ни выполняли. Делают они все то же, но на качественно ином уровне.

Потому и являются конкурентоспособными.

*Что же такое конкурентоспособность?* Согласно словарю, вышедшему еще до перестройки, под конкуренцией понималась антагонистическая борьба между частными производителями за более выгодные условия производства и сбыта товаров, за получение наивысшей прибыли. Кроме экономической, существует и биологическая конкуренция — взаимоотношения активного соревнования между особями одного или разных видов за средства существования и условия размножения. По И. И. Шмальгаузену, конкуренция — одна из форм борьбы за существование.

Специалисты США считают, что конкурентоспособность состоит из двух частей:

1. Поддержание повышающихся жизненных стандартов.
2. Сохранение лидирующих позиций в мировой экономике.

Президентская комиссия США по конкурентоспособности в промышленности вынесла такое определение этому понятию. Это *способность производить товары и услуги, которые реализуются на международных рынках при одновременном поддержании или повышении жизненных стандартов, равных или более высоких, чем у конкурентов.* То есть это способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития.

Наряду с конкурентоспособностью товаров и услуг можно говорить и о конкурентоспособной экономике, науке, культуре и о конкурентоспособной личности. Возможно, что конкурентоспособность и есть достижение и успех? Но бывают ситуации, когда кризис распространяется на всех, даже на конкурентоспособных, однако они его выдерживают значительно легче, поднимаясь затем на более высокий пьедестал.

### **Глава 3. Сфера деятельности конкурентоспособной личности**

С учетом вышеизложенных соображений остановимся теперь более подробно на основных направлениях анализа конкурентоспособности личности. В содержательном плане можно выделить как минимум три сферы развития конкурентоспособной личности: сферу деятельности, сферу общения и сферу личности и ее самосознания.

Применительно к первой из них — сфере деятельности — возникающий спектр аналитических вопросов в значительной мере обусловлен расширяющимся «каталогом» (термин А. Н. Леонтьева) деятельностей, с которыми сталкивается личность и субъективная значимость которых для нее далеко неоднозначна. Отсюда, в частности, необходимость рассмотрения диспозиционных регуляторов (в трактовке, например, В. А. Ядова), включающих профессиональные установки, интересы, направленность личности выпускника среднего учебного заведения. При этом важной аналитической задачей является выяснение обусловленности тех или иных диспозиционных регуляторов соответствующим групповым контекстом («социально-психологическим полетом») жизнедеятельности личности.

Специфика психологических проблем современного периода определяется необходимостью освоения нового социально-экономического и профессионального опыта. С одной стороны, появившиеся в связи с переходом к рыночной экономике новые профессии не имеют еще корней в профессиональной культуре нашего общества, с другой — происходит болезненный процесс ломки стереотипов традиционных форм профессионализации, которые также претерпевают изменения в современных условиях. Важным является и то, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей. Раньше идеальный образ профессионала во многом был связан с образом конкретных людей и их профессиональной биографией, их определенными профессиональными ценностями (иногда это был собирательный образ, но он обладал той конкретностью, которая способствовала процессу идентификации). Сейчас можно наблюдать, что в некоторой степени ни «идеальный образ профессионала» заменен на «идеальный образ жизни» («американский», «европейский», «новых русских» и др.). Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Молодому человеку необходимо знать, что профессиональная деятельность играет важную роль в жизни каждого человека и оказывает большое влияние на его состояние и самочувствие. Американские исследователи показали, что удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление человека о себе (Dore R., Meachum M., 1983; Erickson E. H., 1968; Kalanidi M. S., Deivasenapathy R., 1980), сокращает частоту физических и психических проблем, связанных со здоровьем (Portigal A. H., 1976), и усиливает удовлетворенность жизнью (Schmitt N., Mellon P. M., 1980). Безусловно, адекватность выбора и уровень усвоения профессии влияют на все стороны и общее качество жизни. Доказано, что конкурентоспособным длительное время может быть лишь человек, занимающийся любимым делом, приносящим ему удовольствие и удовлетворение, несмотря на большие временные и энергетические затраты. Поэтому так важно для человека, вступающего в мир профессий, сделать правильный выбор.

При этом необходимо иметь в виду следующие обстоятельства. Во-первых, мир профессий чрезвычайно динамичен и изменчив. Ежегодно появляется около 500 новых профессий. Вместе с тем многие профессии сегодня «живут» лишь 5—15 лет, а затем либо «умирают», либо меняются до неузнаваемости. Во-вторых, особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализму приходит полипрофессионализм. Это значит, что человеку надо стремиться овладеть не одной единственной профессией, а несколькими смежными профессиями. И в-третьих, сам человек не есть нечто застывшее и «намертво» связанное с профессией. В течение жизни может появиться желание или необходимость изменить профессию или квалификацию. А для этого необходимо быть готовым к тому, что знаний и умений, полученных в период обучения, не хватит на все время трудовой жизни. Человеку в течение жизни не раз придется переучиваться, заниматься самообразованием, самовоспитанием.

Поэтому в контексте описываемого подхода речь идет не только о конкретных профессиональных деятельности, но о «рынке профессий», предъявляющем к вступающему в него некоторый обобщенный набор психологических требований. Как это может выглядеть конкретно, хорошо показали экономисты Дж. К. Грейсон и К. О'Делл (1991).

Эти авторы поставили вопрос о непосредственной связи образования в стране с ее конкурентоспособностью на мировом рынке. Причем образование трактуется ими достаточно широко и не сводится, как это нередко принято делать, исключительно только к приобретению суммы «познавательных» навыков. Другая существенная, по их мнению, сторона образования — развитие личностной сферы учащихся, овладение ими навыками коллективного поведения.

«В конкурентоспособной стране, — полагают Грейсон и (Удел — ее гражданам необходимо иметь:

- \* высокий средний уровень функциональной грамотности;
- \* определенные основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- \* способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и предпринимать

действия;

- \* знания о мире (имеются в виду знания в области истории, географии, экономики, языковая подготовка);
- \* умение работать в коллективе; способность нести ответственность;
- \* способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменениям».

Разумеется, психологический анализ способен (и это задача на будущее) выделить гораздо большее число собственно психологических характеристик, необходимых для успешного вхождения в «рынок профессий», нежели представлено упомянутыми авторами. К тому же не будем забывать, что подобный рынок в любой стране имеет свою специфику, и Россия в этом смысле не составляет исключения. Но в приведенном выше примере для нас существенно другое — идея связи образования и рыночной конкурентоспособности. Тем более, что в последние годы появился ряд новых для нашей страны профессий, связанных исключительно со сферой частного бизнеса.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что очерченная выше аналитическая линия не означает отказа от рассмотрения психологических факторов эффективности реализации отдельных видов профессионального труда. Ими могут быть и новые для нашей страны профессии: предприниматель, менеджер и т. п., и традиционные, но рассматриваемые с позиций требований сегодняшнего дня, например, профессии педагога.

Необходимо отметить, что структура профессиональной деятельности в общих чертах является универсальной и состоит из трех компонентов:

1. Постановка профессиональных целей и задач.
2. Выбор средств и способов решения задач.
3. Анализ и оценка деятельности.

Центральным, базовым образованием профессиональной деятельности, обуславливающим и процесс, и результат деятельности, является система действий специалиста. Выделяются две принципиально отличные друг от друга системы: система подавления и принуждения и система содействия, создания условий для эффективной совместной деятельности. Естественно, что система действий, как и вся структура профессиональной деятельности, определяется личностью специалиста, и прежде всего, его личностной направленностью и профессиональной компетентностью.

Выбор сферы деятельности и профессиональной среды, как правило, обусловлен оценкой человеком своих способностей и своей эффективности.

Люди склонны избегать тех видов деятельности и ситуаций, в которых, как им кажется, их возможности недостаточны. Обычно они охотно берутся за такие дела и выбирают такую социальную среду, которые, по их оценке, подвластны их контролю. При этом молодому человеку неплохо заручиться объективными показателями своих возможностей и способностей, то есть получить профессиональную консультацию.

*Что такое профконсультация?* Мы различаем две основные формы профконсультации: адаптивную и развивающую. Наиболее распространенными видами адаптивной профконсультации являются диагностическая, бихевиори стекая и психоаналитическая. Диагностическая профконсультация базируется на трехфакторной теории профориентации Ф. Парсонса, основные положения которой он сформулировал еще в 1908 году. Он предложил выделять три фазы профориентационной работы с оптантом; первая включает изучение психических и личностных особенностей, вторая предполагает изучение требований профессии и формулирование их в психологических терминах и третья подразумевает сопоставление этих двух рядов факторов и принятие решения о рекомендуемой профессии. Таким образом, предполагается, что существует жесткая взаимосвязь между особенностями человека и профессиональными требованиями. Сам выбор профессии рассматривается как поиск соответствия между требованиями профессии и индивидуальностью. Привлекательность такой схемы в ее внешней простоте и, вроде бы, логичности.

Вместе с тем, существенный просчет допускают приверженцы диагностического подхода, когда берутся решать судьбу человека, выбирая за него, кем ему быть, исключая тем самым из процесса принятия решения самого оптанта. Неправоммерно принимать решения на основе одних только результатов диагностического обследования без учета изменений в мире профессий и перспективы развития личности (Борисова Е. М., Логинова Г. П., Зацепин В. В., 1993).

Бихевиористская (воспитательная) концепция профконсультации основана на представлениях о более или менее однозначной обусловленности поведения человека набором внешних воздействий. По мнению сторонников воспитательной концепции, любого человека можно обучить любой профессии, следует лишь правильно подобрать наиболее эффективные методы профессионального обучения. Отсюда и главная цель консультации — изучить индивидуальные особенности оптанта и организовать наиболее оптимальные условия для обучения. Эта концепция выглядит более привлекательно, поскольку в большей степени учитывает огромные возможности развития способностей. Но она полностью игнорирует данные, полученные в теории и практике дифференциальной психофизиологии. Существующие природные и малоизменяющиеся индивидуальные различия между людьми могут быть благоприятными для формирования профпригодности в одних профессиях и стать непреодолимым препятствием для других.

Психоаналитическая консультация строится на принципах выявления подсознательных импульсов человека и подборе ему таких профессий, в которых они могли бы проявиться в наибольшей степени. Главным принципом такой консультации является полный отказ от каких-либо приемов самовоспитания и саморазвития. Главное -принять себя таким как есть, безоговорочно и спокойно, не драматизируя необходимость самоограничения при отказе от тех профессий, которые требуют «переделки» себя.

Классическими типами другой формы профконсультации являются гуманистическая и развивающая (активизирующая). Гуманистическая профконсультация строится на общих для гуманистической психологии принципах создания особой ситуации взаимодействия оптанта и консультанта (центрированный на клиенте подход), включающей полное «принятие» консультируемого, возможность свободных высказываний о себе и своих проблемах, что позволяет подойти к осознанному и самостоятельному принятию решения. При всей внешней привлекательности такая схема не прижилась на практике. Во-первых, потому, что профконсультация такого типа требует для своего проведения значительного времени, во-вторых, в ходе такой консультации чаще всего теряется ее предмет, основной целью становится работа с личностью, обеспечение психологических стимулов, условий ее развития, что само по себе чрезвычайно важно, но не имеет прямого выхода на выбор профессии. Тем не менее, некоторые принципы гуманистической психологии включаются в консультирование сторонниками развивающего подхода к консультации, позволяя оптимально строить отношения оптанта и консультанта.

Развивающая (активизирующая) профконсультация лишена главного недостатка адаптивной — она не исключает активности самого субъекта из процесса решения жизненно важной задачи, а рассматривается как главный фактор правильного выбора. Основной ее целью является активизация процесса формирования психологической готовности учащегося к профессиональному самоопределению, ненавязчивое психологическое сопровождение выбора профессии и подготовки к ней.

Примером развивающей профконсультационной работы со старшеклассниками является предложенный в данном пособии практический курс «В поисках своего призвания» (Часть II).

Основной принцип развивающей профконсультации состоит в реализации нового подхода к использованию и интерпретации психодиагностических методик. Необходимо придать новый смысл этой работе. Наряду с традиционной задачей психодиагностики — определением актуального состояния развития индивидуальности учащегося, следует использовать ее результаты:

- а) для стимулирования потребностей учащегося к самопознанию и самосовершенствованию в русле подготовки к своему профессиональному труду в будущем;
- б) для выявления недостатков, пробелов в развитии тех или иных качеств, способностей, которые важны для будущей профессиональной деятельности;
- в) для принятия решения о характере коррекционной и развивающей работы с целью подготовки к будущей профессии;
- г) для осуществления контроля за развитием требуемых качеств, способностей после коррекции или тренинга;
- д) для определения ограничений в выборе сфер профессиональной деятельности, предъявляющей жесткие требования к психофизиологическим особенностям индивида.

Основными психодиагностическими методиками, используемыми в развивающей профконсультации, являются «Дифференциально-диагностический опросник (ЯДО)», тест Д. Голланда на определение типа личности, тест Голомштока.

Каждый показатель, полученный по результатам работы с тестом (ДДО), представляется возможным соотнести со сферами, на которые Е. А. Климов поделил человеческую деятельность и которые условно обозначил: «Природа (П)», «Техника (Т)», «Человек (Ч)», «Знаковые системы (З)», «Художественный образ (Х)». В итоге определяются интересы и предпочтения учащегося в мире профессий (см. Часть II книги). 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 тенденцию к реальному овладению ими.

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 сущностные стороны профессии: предмет и условия труда, профессиональной подготовки. Профессиональные интересы у подростка формируются на основе имеющихся познавательных интересов и тесно с ними взаимосвязаны. Поэтому диагностика познавательных интересов имеет существенное значение в практике

профконсультации. Для этого используются «Карты интересов» разнообразных модификаций, включающие разное количество вопросов. Наиболее полную диагностику познавательных интересов, на наш взгляд, можно получить по Карте интересов, разработанной А. Е. Голомштоком (Часть II).

Определенные виды деятельности наиболее подходят разным профессиональным типам личности.

Определить свой профессиональный тип личности можно с помощью теста Джона Голланда.

Голланд, как представитель концепции индивидуальности, разработал методику для определения социальной направленности личности.

Он выделял 6 типов:

**1. Реалистический тип** — несоциальный, ориентированный на настоящее, эмоционально стабильный, занимающийся конкретными объектами (вещами, инструментами, машинами), отдает предпочтение занятиям, требующим моторной ловкости, конкретности. Развита математические, невербальные способности. Рекомендуются профессии: механик, электрик, инженер, агроном и т. д.

**2. Интеллектуальный тип** — несоциален, аналогичен, рационален, независим, оригинален. Преобладают теоретические ценности, любит решать задачи, требующие абстрактного мышления, интеллектуал. Гармонично развиты вербальные и невербальные способности.

Предпочитает научные профессии: ботаник, астроном, математик, физик.

**3. Социальный тип** — обладает социальными умениями, нуждается в контактах. Черты его характера: стремление поучать и воспитывать, психологический настрой на человека, гуманность, женственность. Представитель данного типа старается держаться в стороне от интеллектуальных проблем; активен, но часто зависим от мнения группы людей. Проблемы решает, опираясь на эмоции, чувства, умение общаться. Обладает хорошими вербальными способностями.

Рекомендуемые занятия: обучение и лечение (учителя, врачи, психологи).

**4. Конвенционный тип** — предпочитает четко структурированную деятельность. Характер стереотипный, конкретный, практический. Не проявляет критичность, оригинальность, консервативен, зависим, ригиден (не любит смену деятельности). Слабо развиты организаторские способности, преобладают математические способности.

Предпочтительны профессии, связанные с канцелярией и расчетом.

**5. Предприимчивый тип** — избирает цели, которые позволяют проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, любит приключения. Представитель данного типа доминантен, любит признание, любит руководить. Ему не нравится практический труд, а также занятия, требующие интеллектуальных усилий, усидчивости. Хорошо решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью, агрессивен и предприимчив, обладает хорошими вербальными способностями.

Предпочтительна следующая деятельность: артист, журналист, телеоператор, заведующий, директор, дипломат и т. п.

**6. Артистический тип** — опирается на эмоции, воображение, интуицию; имеет сложный взгляд на жизнь. Независим в решениях, оригинален. Высоко развиты моторные и вербальные способности. Для представителей данного типа характерен высокий жизненный идеал с утверждением своего «я». Он несоциален в том смысле, что не придерживается условностей общества. Предпочитает творческие занятия: музыку, рисование, литературное творчество и т. п.

Наиболее полную информацию о профессиональных предпочтениях, интересах, возможностях учащегося можно получить, используя весь методический блок, включающий взаимодополняющие и взаимоперекрещивающиеся тесты.

Иногда у старшеклассника еще нет определенных профессиональных предпочтений.

Одной из причин может быть и недостаток информации.

Дело в том, что, вступая в «мир профессий», молодой человек имеет, конечно, определенные представления о тех или иных из них. Но эти представления далеко не всегда отличаются реалистичностью, в особенности, если речь идет о новых для нашей страны видах профессиональной деятельности. Так, сопоставительный анализ данных, полученных при изучении представлений английских и российских подростков о профессии предпринимателя, указывает на значительные различия во взглядах школьников обеих стран.

Причем английские школьники гораздо реалистичнее оценивают эту профессию и необходимые для ее реализации личные усилия, нежели их российские сверстники, что в общем-то и неудивительно, учитывая социально-экономический контекст жизни учащихся обеих стран.

Вероятно имеет смысл остановиться на деятельности предпринимателя более подробно, во-первых, потому, что успешным предпринимателем может быть только конкурентоспособная личность, и, во-вторых, профессия предпринимателя становится все более массовой в нашей стране.

### 3.1. Классическая типология субъектов предпринимательской деятельности

Российское общество все более осознает, что предпринимательство является одним из важнейших факторов формирования и развития экономики с рыночным механизмом хозяйствования.

Не подлежит сомнению, что в современной рыночной экономике фигуре предпринимателя отводится одно из центральных мест, так как подавляющую часть деловых фирм составляют единоличные предприятия, товарищества (партнерства), корпорации. К примеру, в США их доля составляет 80%, приблизительно такова же картина во всех экономически развитых странах.

При этом следует различать понятие предпринимательства и менеджмента, первое из которых предполагает создание новой структуры и обеспечение ее роста и расширения, а второе — поддержание стабильности и порядка внутри уже созданной структуры. Современный российский предприниматель, как правило, сочетает в одном лице обе функции.

Предприниматель принимает на себя риск и тревожность других, «поглощает» страх неудачи своей «команды», убеждает идущих за ним людей в неизбежности успеха, вдохновляет персонал на активную деятельность по реализации своих планов.

Классический предприниматель, по мнению М. Вебера и В. Зомбарта, включает в сублимированном виде черты завоевательного типа — раскованное, «авантюрное» воображение, азарт и готовность к риску. Он открывает новые социальные потребности и, следовательно, новые рынки и налаживает новые связи. Тем не менее, они обнаружили разновидности проявления предпринимательской активности, объясняемые индивидуально-психологическими, особенностями самих предпринимателей. Предложенная ими типология предлагает описание *четырех типов личности субъекта* предпринимательской деятельности:

**«Рациональный тип»** предпринимателя характеризуется, во-первых, высоким уровнем интеллектуального развития, быстро схватывает новое и быстро обучается. Затем, это спокойный, уверенный в себе человек, постоянен в своих планах и привязанностях, не поддающийся случайным колебаниям настроения, хорошо осознает требования действительности, не скрывает от себя собственных недостатков, не расстраивается по пустякам. В-третьих, он властный, стремится к самостоятельности и независимости, игнорирует социальные условности и авторитеты. Смел, энергичен, активен, живет по своим законам. В-четвертых, ему присуще чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов. Он точен и аккуратен в делах. В-пятых, он невосприимчив к угрозам, смел, решителен. Ему присуща тяга к риску и острым ощущениям. Свободно вступает в контакты, не испытывает трудностей в общении, охотно и много говорит. В-шестых, насторожен, никому не доверяет, неоткровенен. В отношении с людьми он настойчив, не терпит конкуренции. В-седьмых, он характеризуется расчетливостью, проницательностью, умением вести себя холодно и рационально, держится всегда корректно, вежливо и отстраненно. Склонен к интригам и утонченному коварству. В-восьмых, имеет разнообразные интеллектуальные интересы, стремится быть хорошо информированным по поводу научных, политических, житейских проблем, но никакую информацию не принимает на веру, ко всему относится скептически, старается все проанализировать и понять сам. В-девятых, ему присущи такие черты, как организованность, умение контролировать свои эмоции, в то же время, веселость, жизнерадостность. Он доволен жизнью, уверен в своих успехах и возможностях. И, наконец, в-десятых, он безразличен к удачам и неудачам, побуждения и желания отсутствуют либо слабо выражены, удовлетворен любым положением дел.

В. Зомбарт рассматривает социально-психологические характеристики личности еще трех групп предпринимателей. Это авантюрный тип, собственно предпринимательский и мещанский тип.

**«Авантюрный тип»** предпринимателя отличается от рационального (по М. Веберу) тем, что не способен контролировать эмоции и импульсивные влечения. Капризен, безответственен, уклоняется от реальности. Склонен к непостоянству. Эгоистичен, ревнив, презрительно относится к моральным ценностям, к выполнению общественных требований и культурных норм.

\* **«Предпринимательский тип»** в отличие от первоначального характеризуется тем, что его высокая добросовестность и сознательность сочетаются с хорошим самоконтролем и стремлением к самоутверждению общечеловеческих ценностей, иногда в ущерб личным эгоистическим целям. В то же время, находит новизну даже в повседневных мелких делах.

**«Мещанский тип»** в дополнение к характеристике первого (рационального) имеет стремление планомерно и упорно, преодолевая препятствия, доводить дело до конца и при этом заботиться о своей общественной репутации.

Существенный вклад в изучение предпринимательского феномена внес И. Шумпетер, который создал теорию предпринимателя-новатора. В соответствии с этой посылкой, предприниматель — это тот, кто с помощью все новых комбинаций факторов производства осуществляет реализацию нововведений и тем самым обеспечивает экономический рост. «Быть предпринимателем, — пишет И. Шумпетер, — значит делать не то, что делают другие. Предприниматель ломает старый традиционный кругооборот ради обеспечивающего динамизм экономической системы. Чтобы быть способным к выполнению предпринимательской функции, индивид должен обладать рядом специфических черт, как-то: острота видения, умение идти непроторенной дорогой,

обладать инициативой, авторитетом, даром предвидения, влияния на других людей», то есть он должен обладать определенным стилем руководства и лидерства.

Несколько слов о том, что понимается под термином «руководство» и «лидерство».

Любое предприятие, учреждение может рассматриваться в двух планах: как формальная и неформальная организация. Соответственно двум этим организационным структурам правомерно говорить и о двух присущих им типах отношений людей: формальных и неформальных. Отношения первого типа — должностные, функциональные; отношения второго типа — психологические, эмоциональные.

Так вот, руководство — феномен, имеющий место в системе формальных (или, как еще говорят, официальных) отношений, а лидерство — феномен, порожденный системой неформальных (неофициальных) отношений. Причем роль руководителя заранее определена «на табло» социальной организации, оговорен круг функций реализующего ее лица. Роль лидера возникает стихийно, в штатном расписании учреждения, предприятия ее нет. Руководитель коллектива назначается извне, вышестоящим руководством, получает соответствующие властные полномочия, имеет право на применение санкций (как позитивных, так и негативных). Лидер выдвигается из числа окружающих его людей, в сущности равных (или, по крайней мере, близких) ему по статусу (служебному положению), он как бы «один из нас». Вместе с тем лидер также может прибегать к санкциям в отношении кого-то из партнеров, но эти санкции носят неформальный характер (вроде тех, что в свое время обнаружил Э. Мэйо в хоуторн-ском эксперименте), право на их применение нигде официально не зафиксировано.

Хотела бы обратить внимание еще и на такой любопытный момент. Как бы вы ни стремились стать лидером (а это, что скрывать, мечта многих из нас), вы им никогда не станете, если окружающие не воспримут вас как лидера. А вот в руководстве дело обстоит совсем иначе. Руководитель нередко назначается на свой пост независимо от того, воспринимают его подчиненные соответствующим этой роли или нет.

Короче говоря, руководство есть социальный по своей сущности феномен, а лидерство — психологический, и в этом основное различие между ними, хотя в то же время имеется и немало общего.

Во-первых, и руководство, и лидерство являются средством координации, организации отношений членов социальной группы, средством управления ими. Только один из этих феноменов «работает», как уже говорилось, в системе формальных, официальных отношений, а другой — в системе отношений неформальных, неофициальных.

Во-вторых, оба феномена реализуют процессы социального влияния в группе (коллективе). Но в одном случае (руководство) это влияние идет, главным образом, по официальным каналам, тогда как в другом (лидерство) — по неофициальным.

В-третьих, обоим феноменам присущ момент известной субординации отношений. Причем в руководстве он выступает достаточно отчетливо и закреплен должностными инструкциями, а в лидерстве его присутствие гораздо менее заметно и уж заранее никак не очерчено.

И вовсе не случайно поэтому, что нередко лидерство способно переходить в руководство, а руководитель становится лидером, что приводит к наилучшему эффекту. Причем такого рода трансформаций в прошлом и настоящем великое множество.

Явление лидерства в большей степени относится к понятию «личность» (и будет рассмотрено в соответствующей главе), тогда как «руководство», по нашему мнению, должно быть рассмотрено в контексте стилей деятельности, стилей руководства.

## **3.2. Стили руководства**

Следует сказать, что изучение стиля руководства ведется психологами уже более полувека. Так что исследователями накоплен к настоящему времени немалый эмпирический материал по этой проблеме. Стиль руководства принято рассматривать как «стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием как объективных и субъективных условий управления, так и индивидуально-психологических особенностей личности руководителя» (Русалинова, 1980. — С. 101). И поскольку научные представления о стиле руководства претерпели за указанный период значительные изменения, последующее изложение будет построено таким образом: вначале остановимся на традиционном подходе к проблеме, а затем перейдем к анализу данных более современного ее освещения.

### **3.2.1. Традиционный подход**

Изучение стиля руководства и само возникновение этого понятия связаны, прежде всего, с именем выдающегося немецкого психолога Курта Левина. В 30-е годы он вместе с группой своих сотрудников провел в США, куда вынужден был эмигрировать из фашистской Германии, серию экспериментов, в ходе которых выявил три ставших классическими стиля руководства: авторитарный, демократический, нейтральный (или анархический). Названия стилей явно были навеяны К. Левину политическими событиями той эпохи, хотя по своей психологической сути они отражали характер принятия решений в социальной группе. Позднее предпринимались попытки терминологических изменений, и те же самые стили руководства нередко

обозначаются теперь как директивный, коллегиальный и либеральный (Журавлев, Рубахин, 1976). В чем же различия между ними?

Чтобы показать их более наглядно и вместе с тем сделать это достаточно лаконично, обратимся к таблице 1. Если суммировать, исходя из таблицы, отличительные признаки каждого стиля, то можно очевидно, сказать о них следующее. Для директивного стиля характерно жесткое единоначалие принятия руководителем всевозможных касающихся группы решений, а также слабый интерес к работнику как к личности. При коллегиальном стиле управления руководитель стремится к выработке коллективных решений, демонстрируя при этом интерес к неформальному, человеческому аспекту отношений. Либеральный стиль означает полную устранённость руководителя от дел коллектива.

Таблица 1

### Психологическая характеристика стилей руководства

Общие психологические	Отношение к	Характеристика групповых отношений
<b>I. Стиль преимущественно директивный</b>		
Часто озабочен и хмур, категоричен, предельно раздражен. Резок с людьми. Около 90% поведенческих	Официальность в обращении, не склонен считаться с мнением коллектива	Отсутствие доверительности, враждебность, повышенная конфликтность
<b>II. Стиль преимущественно коллегиальный</b>		
Активен, ровен в обращении, самокритичен	Главная черта — постоянный контакт с людьми, склонность к делегированию	Минимум агрессивности друг к другу, дружелюбие, отсутствие конфликтов, творческое отношение друг к другу
<b>III. Стиль преимущественно либеральный</b>		
Недостаточно активен, боится конфликтов, стремится к безответственности	Панибратство в отношениях, согласие с мнением подчиненных, переходящее в безответственность, обязанности не	Состояние неуверенности, нецелеустремленности, все плывет по течению, могут возникать неожиданные ситуации и конфликты

Вероятно, каждому из нас в жизни приходилось сталкиваться с проявлениями всех этих стилей. Однако следует иметь в виду, что далеко не всегда они выступают, так сказать, в чистом виде.

Во-первых, нередки случаи, когда форма и содержание действий руководителя далеко не совпадают между собой.

Скажем, авторитарный по сути своей руководитель, внешне ведет себя достаточно демократично. Это нередко достигается за счет отработки весьма совершенной техники общения, например, посредством демонстрации внешнего расположения к людям, повышенного интереса к ним, подчеркнутой вежливости и т. п., что само по себе можно было бы только приветствовать, если бы за всем этим не скрывались сугубо прагматические цели. Такой руководитель с удовольствием вас выслушает, попросит внести предложения по обсуждаемому вопросу, поблагодарит за участие в дискуссии, но... решение в действительности им давно уже принято. Однако вы узнаете об этом слишком поздно.

Впрочем, возможен и обратный вариант: вполне демократичный по внутреннему своему содержанию руководитель внешне выглядит таким автократом. Он недостаточно воспитан, не приобрел соответствующих манер. У него отсутствует то, что мы называем культурой общения.

Во-вторых, стиль руководства зависит от многих переменных: специфики наличной ситуации, своеобразия решаемых задач, квалификации и сработанности членов коллектива, их личностных особенностей и т. д.

Совершенно очевидно, например, что ситуации, характеризующиеся экстремальностью условий, даже от очень демократичного руководителя потребуют жесткости в управлении коллективом.

Ясно также, что для управления людьми, имеющими высокую квалификацию, большой опыт совместной работы и достаточный уровень сплочения, потребуются иные методы и формы управления,



нежели в том случае, когда руководитель взаимодействует с людьми, чьи индивидуальные и групповые показатели носят диаметрально противоположный характер. И вообще, искусство управления предполагает гибкость, иногда просто необходимо добавить немного «стали» в голосе, а иногда на что-то имеет смысл посмотреть «сквозь пальцы», но желательно, чтобы превалирующим (преимущественным) стилем

был демократический (коллегиальный) и по форме, и по содержанию.

Следует иметь в виду, что в отдельных случаях и авторитарное, и демократическое руководство имеют своим результатом примерно равные показатели продуктивности, но что касается удовлетворенности трудом, преимущество здесь — за демократическим стилем руководства, и преимущество это весьма серьезное.

### 3.2.2. Современные подходы

Хотя представления последних лет о стиле руководства «вышли» из традиционного континуума «автократ-демократ», сравнительно с исходной схемой они претерпели несомненные изменения. Объясняется это, главным образом, стремлением исследователей как можно точнее представить в своих моделях особенности поведения руководителя в процессе разрешения организационных задач. В справедливости сказанного нетрудно убедиться, обратившись к теоретическим разработкам японского автора Т. Коно (1987).

Согласно Т. Коно, стили (или, как он их называет, типы) руководства могут быть обозначены следующим образом: новаторско-аналитический, новаторско-интуитивный, консервативно-аналитический и консервативно-интуитивный. Поскольку в преуспевающих крупных японских корпорациях наиболее популярен новаторско-аналитический стиль, именно он, как полагает Т. Коно, единственный, способен обеспечить организационное выживание в условиях острейшей рыночной конкуренции.

Основные характеристики этого стиля отражают следующие элементы менеджерского поведения: преданность организации, энергичность и новаторство, чуткость к новой информации и идеям, генерирование большого числа идей и альтернатив, быстрое принятие решений и хорошая интеграция коллективных действий, четкость в формулировании целей и установок, готовность учитывать мнение других, терпимость к неудачам.

Указанные черты современной трактовки стиля руководства чрезвычайно демонстративно представлены в вероятностной модели эффективности руководства Ф. Фидлера (Fiedler, 1978).

Суть разработанной им «вероятностной модели» вкратце сводится к тому, что эффективность стиля руководства опосредствована степенью контроля руководителя над ситуацией, в которой он действует. Ситуация представлена в модели тремя параметрами:

- \* степенью благоприятности отношений руководителя с подчиненными;
- \* величиной позиции власти (влияния) руководителя в группе (имея в виду, в частности, его возможности в контроле за действиями подчиненных и использовании различных средств стимулирования их активности);
- » структурой групповой задачи (включающей в себя четкость поставленной цели, пути и способы ее достижения, наличие множественности решений, возможность проверки их правильности).

Совокупная количественная оценка (по специально разработанным шкалам) всех перечисленных выше параметров позволяет судить о величине осуществляемого руководителем ситуационного контроля (СК), то есть о степени владения им ситуацией функционирования группы.

В соответствии с постулатами модели, и это показано большим числом эмпирических работ (Кричевский, Рыжак, 1985; Кричевский, Дубовская, 1991; Fiedler, 1978), руководитель директивного типа наиболее эффективен (в качестве аналога эффективности, как правило, берется продуктивность группы) в ситуациях с высоким или низким СК, то есть для него крайне благоприятных или неблагоприятных. Руководитель же, склонный к коллегиальным методам управления, наиболее эффективен в ситуациях с умеренным СК, то есть для него умеренно благоприятных или неблагоприятных.

### 3.2.3. Менеджерские характеристики

Особый контекст нашего повествования, связанный с управлением в широком смысле этого слова, предполагает выделение некоторых характеристик личности руководителя, которые условно можно назвать менеджерскими. В последние годы благодаря проводимым за рубежом опросам менеджеров удалось выявить ряд характеристик, которыми, как они полагают, необходимо обладать для успешного ведения дел в сфере управления.

Остановимся на двух исследованиях, одно из которых выполнено в Японии, а другое — в Финляндии. В обеих

этих странах искусство менеджмента достигло высочайшего уровня. За основу будут взяты данные, приведённые в работе Т. Коно (1987). Он описывает результаты опроса президентов 41 крупной японской компании в обрабатывающей промышленности. Респонденты (то есть опрашиваемые) называли качества, которые, с их точки зрения, необходимы менеджерам высшего звена. По результатам опроса все качества были разбиты исследователями на три группы: концептуальные способности и стандарты поведения, личностные качества, здоровье. Поскольку подобная классификация с научной точки зрения является довольно-таки спорной, читатель может без ущерба для существа дела предложить свою группировку качеств. Полный их перечень даётся в таблице 2.

Таблица 2

Качества, которыми должен обладать президент промышленной компании (по мнению президентов 41 крупной японской компании в обрабатывающей промышленности)

Качества	Респонденты, назвавшие данное качество, %
<i>Концептуальные способности и стандарты поведения</i>	
1. Широта взглядов, глобальный подход	29
2. Долгосрочное предвидение и гибкость	34
3. Энергичная инициативность и решительность. в том числе в условиях риска	42
4. Упорная работа и непрерывная учеба	10
<i>Личностные качества</i>	
5. Умение четко формулировать цели и установки	17
6. Готовность выслушивать мнение других	22
7. Беспристрастность, бескорытие и лояльность	29
8. Способность полностью использовать возможности сотрудников с помощью правильной расстановки и справедливых санкций	24
9. Личное обаяние	22
10. Способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нем	20
<i>Здоровье</i>	
11. Здоровье	46

Приведу небольшой комментарий к некоторым из перечисленных выше менеджерских характеристик руководителя (более подробно все они обсуждаются в монографии Т. Коно).

Широта взглядов, глобальный подход — характеристика, указывающая на важность наличия у руководителя широкого видения проблем, выходящего за рамки задач данной конкретной фирмы. Обсуждаемая особенность менеджера предполагает преодоление им узкого, технократического понимания своих задач, формирование у него чувства ответственности не только за экономические, но и социальные, экологические, нравственные последствия своей деятельности.

Долгосрочное предвидение противостоит склонности некоторых руководителей, что называется, зарываться в текущих проблемах и упускать из вида перспективу развития организации.

Решительность. Очень хорошо отозвался об этом качестве менеджера Л. Якокка: «Если бы мне пришлось одним словом охарактеризовать качества, необходимые хорошему менеджеру, я бы сказал, что все они сводятся к понятию «решительность». Вы можете использовать самые совершенные в мире компьютеры, можете собрать всевозможные схемы и цифровые данные, но, в конечном счёте, вам придётся свести всю информацию воедино, составить себе расписание работ и действовать» (1990. — С. 74).

Необходимость упорной работы и непрерывной учёбы менеджеров вряд ли следует как-то обосновывать и обсуждать.

Возвращаясь к таблице 2, отметим, что умение чётко формулировать цели — один из способов повышения мотивации людей к труду, причём второй по значимости в перечне возможных стимулов. Думаю, что это качество главным образом результат самосовершенствования руководителя.

Наверное, не так уж много найдётся у нас руководителей, обладающих готовностью выслушивать мнения других, в особенности, когда эти другие — подчинённые. Между тем на психологическом языке демонстрация руководителем данного качества в отношении любого человека, включая подчинённого, означает удовлетворение важной социальной потребности последнего — потребности в уважении.

Беспристрастность, бескорыстие, лояльность. Не знаю, как насчёт беспристрастности, а вот что такое пристрастность руководителя, — наверное, многим из нас хорошо знакомо. Не секрет, что в иных наших учреждениях приход нового директора автоматически означает выдвижение на различные посты так называемых «своих людей», причём, обратите внимание, сплошь и рядом безотносительно к их деловым качествам. Те же из работников, кто в эту славную когорту не попадают, а таких обычно большинство, автоматически зачисляются в разряд «чужих».

Говоря относительно способностей полностью использовать возможности сотрудников и создавать коллектив с гармоничной атмосферой в нём, уместно, по-видимому, привести следующее высказывание А. Мориты: «Я считаю, что о качествах менеджера надо судить по тому, как хорошо он может организовать большое число людей и насколько эффективно он может добиваться наилучших результатов от каждого из них, сливая их в единое целое» (1990.-С. 220).

И, наконец, личное обаяние и здоровье — качества, по-моему, весьма родственные. Во всяком случае у здорового человека, на мой взгляд, при всём прочем больше шансов выглядеть обаятельным.

Как видно из таблицы 2, здоровье упомянули почти 50% опрошенных, и оно является лидером среди других менеджерских качеств по числу упоминаний.

Забегая в этой связи несколько вперёд, сошлюсь на достаточно авторитетное мнение директора Финского национального акционерного банка Э. Оллилы, в своём прогнозе на 90-е годы полагающего, что нет никаких признаков того, что рабочая неделя будущих руководителей будет короче, чем сейчас», скорее наоборот.

Поэтому, считает финский менеджер, «в интересах фирм — заботиться о сохранении мотивации руководителей, а также об их духовной и физической форме» (цит. по: Санталайнен и др., 1988. -С. 50).

Давайте теперь остановимся вкратце на результатах аналогичного предыдущему опроса другой группы менеджеров, живущих за тысячи километров от Японии в маленькой северной стране, какой является Финляндия, тем более что с мнением одного из её представителей мы только что познакомились. Посмотрим, отличаются ли они чем-нибудь от обсуждавшихся выше данных? Материалы опроса представлены в таблице 3.

Таблица

Факторы успешной деятельности финских менеджеров

№ п/п	Факторы
1.	Умение создавать результаты и желание много работать для их достижения.
2.	Желание и способность нести ответственность за порученное задание и принимать рискованные решения.
3.	Готовность начинать процессы изменений, управлять ими и использовать в интересах организации.
4.	Готовность использовать открытый способ управления, приветствующий сотрудничество.
5.	Искусство принимать быстрые решения.
6.	Способность сосредоточиваться на настоящем и будущем.
7.	Способность видеть изменения, происходящие как внутри организации, так и вне её и использовать их.
8.	Готовность к близким социальным взаимоотношениям.
9.	Готовность к общему руководству.
10.	Творческий подход к своей работе.
11.	Постоянное самосовершенствование и хорошая общая психическая и физическая формы.
12.	Умение правильно использовать своё время.
13.	Готовность к мотивированию себя и персонала.
14.	Готовность работать во главе хорошо подготовленного профессионального персонала.
15.	Готовность к политическому руководству.
16.	Международный кругозор.

Поскольку сами авторы исследования (см.: Санталайнен и др., 1988) назвали выделенные ими характеристики менеджеров факторами успешной деятельности руководителя, в таблице сохраняется авторская терминология.

При сопоставлении материалов обеих таблиц нетрудно заметить, что, несмотря на различия лексического порядка, семантически они во многом оказываются близки друг другу.

Хотелось бы обратить специальное внимание на характеристику, без которой не обходится ни одна классификация качеств эффективного руководителя. Это общительность, коммуникативные способности. Близких по смыслу терминов может быть очень много, но содержание одно и то же. Нет особой необходимости доказывать, сколь важна эта характеристика в деятельности руководителя, если учесть, что, по данным некоторых авторитетов (McCall, 1976), он затрачивает на общение более трёх четвертей своего

рабочего времени. По мнению Л. Якокки (1990), главная причина, по которой способным менеджерам не удаётся карьера, кроется в том, что они плохо взаимодействуют со своими коллегами и подчинёнными. Все сказанное в значительной степени относится к учащимся, стремящимся развить в себе качества конкурентоспособной личности, обуславливающие эффективность будущей профессиональной деятельности. В этой связи на сфере общения следует остановиться особо.

#### **Глава 4. Сфера общения конкурентоспособной личности**

Что касается данной сферы становления конкурентоспособной личности — сферы общения, — то направление анализа в обсуждаемом здесь контексте может идти по уже обозначенному выше пути: во-первых (и, заметим, прежде всего), выявление компонентов общения, существенных для успешного действия в рамках любой профессии.

##### **4.1. Структура общения**

Общение состоит, прежде всего, в обмене между людьми информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. И передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации. Таким образом, осуществляется *информационная функция* общения. Общение как диалог разворачивается в условиях адекватного (когнитивно сложного) отражения людьми друг друга.

Психологически грамотное восприятие человека человеком помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Речь идет о *социально-перцептивной функции* общения.

Дж. Брунер, основатель так называемого «нового взгляда» (New Look) в психологии, первым ввел понятие «социальная перцепция», понимая под ним социальную детерминацию перцептивных процессов.

Позже под этим термином стали понимать процесс восприятия социальных объектов. Именно в этом значении и мы будем использовать этот термин и говорить прежде всего о слушании людьми друг друга. «Из всех умений, определяющих общение, умение слушать является самым необходимым, и именно оно требует совершенствования в наибольшей мере», — писал И. Атвагер (1984).

Результаты многочисленных исследований, проводимых различными учеными, показывают, что большинство людей не обладают в достаточной степени навыками эффективного слушания, а точнее — культурой слушания. Слушание рассматривается ими как пассивный процесс приема передаваемой информации, в то время как он является процессом активным. Отсюда поистине катастрофические цифры потери информации при речевой коммуникации.

Слушание требует определенных навыков, которым можно и нужно учиться, тем более что процесс слушания занимает существенную часть жизни человека. Ниже мы приводим схему условий эффективного восприятия речи, данную в книге И. Атвагера.

##### **Условия эффективного восприятия речи**

Внимание	Устойчивое внимание (минимизация отвлечений)
	Направленное внимание
	Визуальный контакт
Нерефлексивное слушание	Положительный язык поз и жестов
	Слушание («внимательное» молчание)
	Начало разговоров
	Минимизация ответов (невмешательство)
Рефлексивное слушание	Ограничение числа вопросов
	Уточнение
	Перефразирование
	Отражение чувств
Основные установки	Резюмирование
	Одобрение
	Самоодобрение
	Эмпатия
Язык невербального общения	Мимика
	Взгляд и визуальный контакт
	Изменение высоты голоса и интонации
	Позы и жесты
Память	Язык личностного пространства
	Сосредоточение
	Кратковременная память
	Долговременная память

Существуют два взаимосвязанных вида (уровня) социальной перцепции: собственно перцептивный (восприятие человека) и эмпатийный (особая чувствительность к человеку — сочувствие ему, сопереживание с ним и

т. п.). Функция социальной перцепции в общении состоит во внимательном отношении к поведению собеседника, его словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении. Но главное — за внешними проявлениями поведения и состояния собеседника «видеть» его мысли и чувства, предугадывать намерения и поступки, моделировать его личностные особенности. Под моделированием А. А. Леонтьев (1974) имеет в виду понимание мотивов, целей другого человека, его личности как целостного образования. Вступая во взаимоотношения, человек как бы «предлагается» в качестве партнера по общению. Но такого рода «предложение» предполагает определенную активность: человек должен создать некоторое (желательно позитивное) впечатление о себе в глазах собеседника, подать ему себя. Эта способность «вмешательства» живого объекта восприятия в процесс формирования своего образа у собеседников некоторыми авторами называется самоподачей (Крижанская Ю. С., Третьяков В. П., 1990). А. А. Леонтьев (1974) выделяет три основных мотива самоподачи: стремление к развитию отношений, самоутверждение личности и необходимость профессионального плана. Функция самоподачи, или, как мы ее называем, *функция самопрезентации* в общении помогает самовыражению собеседников. В актах общения осуществляется презентация так называемого внутреннего мира человека. Конечно, это предполагает наличие у него такого внутреннего мира.

В случае грамотного предъявления своего внутреннего мира можно говорить о конгруэнтном самовыражении. Конгруэнтность — это полное соответствие того, что человек предлагает с помощью тона голоса, движения тела и головы содержанию его слов, внутренним убеждениям. То, что человек говорит, находится в полной гармонии со всеми органами чувств, выражающими мысль.

Вместе с тем, подчас сам человек является причиной плохого понимания. Почему? Польский автор Е. Мелибруда (1988) называет несколько причин недопонимания людей.

Одна из них — склонность некоторых людей не говорить того, о чем они в действительности думают и чего хотят на самом деле. Эти люди часто предпочитают говорить экивоками и вовсе не потому, что не могут иначе. А просто им так удобнее: ведь в случае чего легко отказаться от сказанного или заявить, что тебя не так поняли.

Другая причина — социальная желательность сказанного, то есть стремление людей говорить, руководствуясь принятыми в данном коллективе нормами, а не то, что они в действительности хотели бы сообщить окружающим.

Вполне вероятна и такая ситуация (и это еще одна из причин недопонимания), когда люди, сильно углубившись в свои рабочие проблемы, попросту не слышат, что им говорят коллеги. Но довольно часто причиной плохого понимания другого человека является неумное желание людей говорить самим. Они очень плохо приучены слушать других и потому нередко слова своего визави воспринимают единственно лишь как повод поскорее вклинуться в разговор, а далее уже с удовольствием слушают самих себя.

Последняя из выделяемых Е. Мелибрудой причин — стремление многих людей слушать другого человека не столько с целью вслушиваться в то, что он им сообщает, сколько прежде всего с целью просто оценить его. Это может мешать коммуникатору, поскольку затрудняет получение необходимой ему обратной связи от слушателей и нередко ведет к возникновению коммуникативных барьеров (Андреева, 1989; Крижанская, Третьяков, 1990). Их проявления разнообразны, но в самом общем виде и в зависимости от возможных причин они могут быть разбиты на три группы: барьеры социального, этнокультурного и психологического характера. Поскольку вызываемые ими эффекты нередко довольно болезненно задевают многих из нас, остановлюсь на них несколько подробнее.

Прежде всего, относительно барьеров *социального* характера. В их основе — весьма разнородный спектр причин (социальных, политических, религиозных и т. д.), порождающих непонимание, подозрительность, ведущих к блокированию межличностной динамики, а то и просто к конфликту. Причем барьеры подобного типа, вызванные, например, различиями в политических пристрастиях людей, наблюдать в условиях нашей действительности можно повсеместно.

Следующая группа барьеров обусловлена *этнокультурными* особенностями людей и в повседневной жизни многонационального государства напоминает о себе весьма ощутимо.

Еще одна группа рассматриваемых мною коммуникативных барьеров обусловлена причинами *психологического*

плана. Их немало: индивидуальные особенности людей, психологические отношения общающихся, отсутствие необходимых навыков, «техник» общения и т. д.

Корни слова общение связаны с другим словом — общее. Главное в общении — не кто прав (взаимодействие по типу конкуренции, соперничества), а взаимопомощь, взаимное ориентирование в проблеме, уточнение и обогащение знаний, сведений, мнений (взаимодействие по типу кооперации).

Результативность общения во многом зависит от умения человека устанавливать обратную связь активному слушателю, переводить монолог в диалог.

«Активное слушание включает принятие человеком ответственности за то, что он слышит, путем подтверждения, уточнения, проверки значения и цели получаемого от другого сообщения» (Рудестам, 1990. — С. 86).

Выделяется четыре вида активного слушания (установления обратной связи): выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование. Можно использовать сочетание этих типов ответов.

**Выяснение** — это обращение к говорящему за уточнениями, при этом используются фразы типа: «Не повторите ли Вы еще раз? Я не понял. Что Вы имеете в виду? и т. д.» При использовании этого приема часто достаточно простого замечания, чтобы говорящий понял, что выражает свои мысли неточно.

**Перефразирование-переформулирование** мысли словами слушающего с целью проверки точности восприятия этой мысли. Обычно в этом случае высказывания начинаются со слов типа: «Как я понимаю... Выговорите... По Вашему мнению... и пр.» Основное внимание при перефразировании обращается на смысл и идеи, а не на установки и чувства собеседника. Обязательно следует добиваться изменения структуры речи говорящего, зеркальное повторение слов создает у него впечатление, что его не слушают.

**Отражение чувств** — основной акцент делается на отражение слушающим чувств, выраженных говорящим, его установок и эмоционального состояния. При этом используются слова «Мне кажется, что Вы чувствуете... Не чувствуете ли Вы себя несколько...» Обязательно надо учитывать интенсивность переживания.

Этот тип активного слушания требует от слушающего умения разбираться в чувствах и переживаниях говорящего. Необходимо учитывать мимику, моторику говорящего, его интонации, тембр голоса, а также прошлый опыт слушающего, который может поставить мысленно себя на место говорящего. Последнее является очень коварным приемом, обязательно надо помнить, что вы используете при этом собственный прошлый опыт, свои переживания, которые вовсе не обязательно будут совпадать с переживаниями говорящего. Использование опыта своих собственных переживаний возможно только с учетом остальных проявлений чувств говорящего.

**Резюмирование-подытоживание** основных идей и чувств говорящего. Применяется при продолжительных беседах, соединяя части диалога в смысловое единство. Это дает слушающему уверенность в точном восприятии сообщения, а говорящему — информацию о том, насколько точно он смог передать свою мысль. Резюмирование особенно уместно при обсуждении разного рода неточностей, разногласий, урегулировании конфликтов, при согласовании разных проектов решений и пр. Особенно этот вид слушания полезен при проведении заседаний различного рода комиссий, педагогических советов, методических объединений, выработке заключений по каким-либо вопросам, которые до этого достаточно время обсуждались. Иногда именно резюмирование дает возможность решить проблему, которая в результате предварительного обсуждения была признана абсолютно нерешаемой.

В общении всегда происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и их воли, а это означает, что в общении фактически постоянно разворачивается взаимодействие характеров, и, более того, взаимодействие личностей. Интерактивная функция общения и состоит в обмене образами, идеями, действиями.

Здесь уместно напомнить, что между индивидами или социальными группами возможны два основных типа взаимоотношений: симметричные (равноправные) и асимметричные (неравноправные). Симметричные отношения относятся к «реципрокным», если они характеризуются взаимной помощью, в то время как асимметричные (то есть односторонние) отношения определяются как отношения «социального доминирования».

Аффективная функция общения заключается в эмоциональной стимуляции, разрядке, облегчении, психологическом комфорте и контроле аффекта, его нейтрализации, коррекции или создании социально значимого аффективного отношения.

Положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

**Что же такое «установка»?** Это — «разумное и эмоциональное отношение к человеку или явлению» (Атватер, 1984. — С. 55). То, что человек слышит и видит в значительной степени зависит от того, что он ожидает услышать, на что он настроен, как он относится к говорящему и пр.

В повседневной жизни обнаружить это явление (установку) не всегда можно сразу. Но, вероятно, каждый может вспомнить, как он говорил себе что-либо подобное: «Этот человек всегда хочет выпытать из меня какую-то информацию. Я знаю, что он плохо относится ко мне. Этот ученик никогда ничего самостоятельно придумать не может. Основная задача этого ребенка — вывести меня из себя и пр.» Все это очень мешает общаться с окружающими, а, кроме того, и окрашивает жизнь в серые и унылые тона подозрительности. Возможна, конечно, и другая крайность — эйфоричное, некритичное отношение к окружающим. Однако она встречается реже.

Для того чтобы наше общение было эффективным, необходимы следующие установки: одобрение, самоодобрение и эмпатия.

Одобрение должно пониматься не просто как согласие с говорящим. Под одобрением понимается установка, выражающая положительное отношение к человеку. Такая установка создает обстановку свободы и непринужденности. «Как ни парадоксально, но чем меньше мы судим говорящего, тем больше он становится самокритичным, выражая свои мысли и чувства более открыто и честно, чем тогда, когда он чувствует над собой строгий контроль (враждебность обычно возникает в общении с критичным и категоричным слушателем)» (Атватер, 1984. С. — 5—7). Причем очень важно, чтобы одобрение было искренним, а не наигранным.

Известно, что человеку, который во всем старается достичь совершенства и не может примириться с собственными недостатками, трудно понять простые ошибки, которые допускаются каждым. Поэтому очевидно, что самоодобрение является важной предпосылкой успешного общения. Чем более мы приходим к внутреннему согласию с самим собой, тем более мы одобряем других. Причем не следует расценивать самоодобрение как всепрощение самому себе. Самоодобрение предполагает реалистическое, непредвзятое отношение к самому себе, достаточно высокий уровень осознания себя.

Целью эмпатического отношения является выяснение эмоциональной окраски высказываний говорящего, их значения для других, определение его системы ценностей, выявление истинного значения сообщения.

Научиться эмпатически относиться к людям достаточно сложно: требуется большая внутренняя работа по осознанию себя, переосмыслению своего поведения. Однако эмпатия весьма эффективна в межличностном общении. Она делает общение комфортным.

В состоянии комфортного общения две личности начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения к человеческой культуре, разностороннего познания окружающей социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей, то есть разворачивается процесс социализации личности.

Итак, основные функции общения можно представить следующим образом: информационная, социально-перцептивная, самопрезентативная, интерактивная, аффективная.

Центральным звеном функциональной структуры общения является система отношений людей друг к другу.

Поскольку субъект-субъектные отношения основываются прежде всего на принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на уникальность каждого из субъектов, здесь можно рассмотреть дихотомию, задаваемую понятиями **«принятие» и «непринятие»**.

В традициях социально-психологического подхода общение берется как система взаимосвязанных между собой перцептивных, коммуникативных и интерактивных компонентов, из числа которых особое внимание, судя по литературе, специалисты уделяют коммуникативной стороне профессионального общения. Это касается как непосредственной реализации отдельных профессий с высокой коммуникативной нагрузкой на их исполнителей, так и подготовки молодых людей к вхождению в «мир профессии». В последнем случае уместно сослаться на удачный опыт Американской ассоциации речевой коммуникации, подготовившей развернутые рекомендации (доклад Джона Бойлью, 1984) по ведению дискуссий и развитию навыков говорения, слушания, расшифровки элементов невербального поведения, которыми должен владеть выпускник американской школы.

В этом докладе подчеркивается, в частности, что для успешного ведения дискуссии необходимо уметь:

- \* внимательно слушать разговорную речь;
- \* использовать слова, произношение и грамматику соответственно ситуации;
- \* использовать невербальные средства (в том числе мимику, пантомимику и т. д.) соответственно ситуации;
- \* эффективно использовать голос: выделять и понимать главные и второстепенные идеи в разговоре;
- \* отличать факты от мнений;
- \* различать информативные и убеждающие сообщения: распознавать, когда слушающие не понимают наши сообщения;
- \* выражать идеи ясно и точно;
- \* убедительно представлять и аргументированно защищать свою точку зрения;
- \* задавать вопросы с целью получения информации и эффективно отвечать на них;
- \* быстро, критично и конструктивно включаться в дискуссию и обмен мнениями;
- \* развивать идеи на заданную тему;
- \* выбирать и организовывать соотносимые идеи, представляя их ясно на стандартном языке;
- \* угадывать намерения говорящего и давать себе отчет в той технике, которую он использует с целью произвести впечатление на окружающих;
- \* участвовать в дискуссии в той манере, которая легче всего принимается остальными участниками, в частности, говорить без лишних слов и по существу;
- \* давать точные и краткие указания;



\* эффективно отвечать на вопросы;

\* осуществлять социальный ритуал и т. д.

Владение перечисленными умениями должно, по мнению специалистов (Бойлью, Коллер, Кролл и др.), обеспечить выпускнику школы (в данном случае — американской) успех во взаимодействии с людьми в следующих трех сферах социальной жизнедеятельности — профессиональной, гражданской и практической. Покажем, как раскрываются Бойлью возможности реализации представленных выше умений в каждой из этих сфер на следующих примерах.

Так, умение **«давать точные и краткие указания»** применительно к сфере профессиональной деятельности трансформируется в умение «дать инструктаж покупателю по поводу использования приобретаемого товара»; применительно к гражданской сфере — в умение «дать указания другому человеку о порядке голосования»; применительно к житейской сфере — в умение «обучить своего ребенка действиям в случае пожара».

Умение **«эффективно отвечать на вопросы»** в профессиональной сфере может выглядеть как умение «ответить на вопросы потенциального работодателя о своей квалификации»; в гражданской сфере — как умение «ответить на вопросы переписчика населения»; в житейской сфере — как умение «ответить на вопросы доктора о своей болезни».

Наконец, умение **«осуществлять социальный ритуал»** применительно к сфере профессиональной деятельности выступает как умение «представлять (или подавать) себя в первый день работы»; применительно к сфере гражданских отношений — как умение «внести предложение на общественном собрании согласно правилам»; применительно к житейской сфере — как умение «представить незнакомцев друг другу».

Таким образом, осваиваемые школьниками подобного рода коммуникативные умения обнаруживают выраженную практическую ориентированность и, несомненно, способны обеспечить достаточно успешное вхождение молодого человека в «рынок профессий», а кроме того, что тоже немаловажно, обуславливают общую гармонизацию отношений личности с социальным миром. Именно поэтому в практической работе со старшеклассниками необходимо особое внимание уделять развитию коммуникативных способностей (Часть II).

#### 4.2. Имидж и культура общения

Собственно, всё, о чём было сказано раньше, относится к имиджу. Этот вопрос всё более и более начинает волновать профессионалов из самых разных областей знания и производства. Понятие «имидж» прочно вошло в современный деловой лексикон, и главным образом потому, что имидж профессионала оказывает сильное влияние на взаимоотношения с людьми и на эффективность совместной работы.

Крылатую фразу древнегреческого философа Ксенофонта «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится» можно посчитать «первой ласточкой» в направлении изучения имиджа.

**Что такое имидж?** Это образ, впечатление, которое оставляет человек в воспоминаниях и представлениях о нём. Имидж может быть благоприятным для успеха деятельности или неблагоприятным, и всё зависит от того, как себя показать, как проявить.

Однако создать впечатление и иметь благоприятный имидж, разумеется, вещи разные. Благоприятный имидж состоит в особой мудрости, которая возникает из культуры и деликатности души, духовного опыта. Ещё в середине XVII века Бальтасар Гарсиан писал: «Пусть человеческая натура возвышается над обязанностями сана, а не наоборот. Как ни высок пост, покажи, что личность выше. У кого велик запас духовного, тот с каждым новым делом сам растёт и выказывает всё больше достоинств. Дело до края заполнит лишь того, у кого сердце мелко, и в конце он потерпит крах и в делах, и в репутации. Великий Август гордился тем, что он больше человек, нежели монарх. Для этого надобна высота души и благородная уверенность в себе».

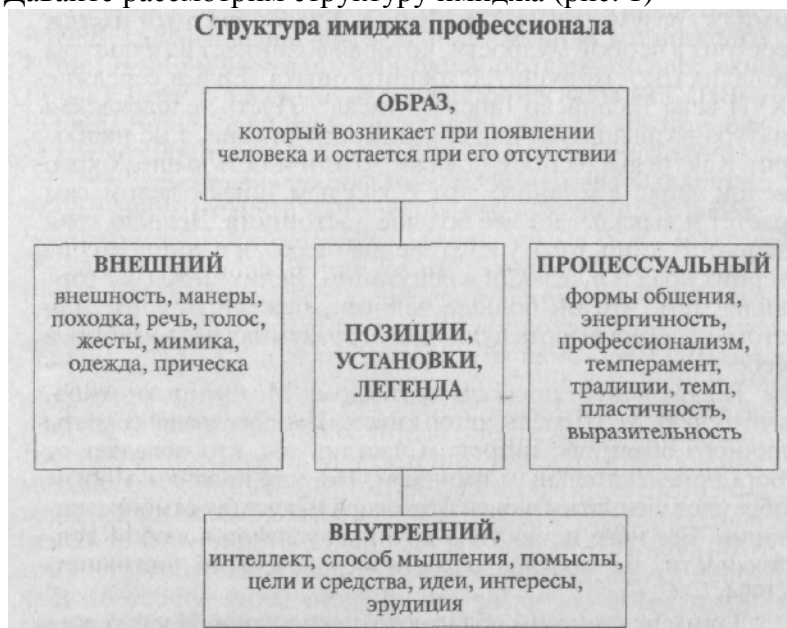
Но это дано от природы не каждому. Можно ли этому научиться? В. М. Шепель, автор книги «Имиджелогия: секреты личного обаяния», пишет: «Счастлив тот, кто обладает от Бога привлекательным имиджем. Но, как правило, многие обретают симпатии людей благодаря искусству самопрезентации. Без него не достичь крупных успехов в любой деятельности, не постичь радости человеческого внимания» (1994.-С.6).

Таким искусством обладают многие люди. И у них есть чему поучиться. Это люди, которых называют великими и замечательными, это исторические личности, которые служат нам примером. Знания об их жизни, о тех усилиях, с которыми они добивались признания современников, помогают нам приобщиться к культуре человечества. Никогда не исчезнет интерес людей к притягательности талантливой человеческой натуры.

«Нелёгкое дело — очаровывать людей! — пишет В. М. Шепель. Наивен тот, кто думает, что достаточно прочесть книги об общении и правилах хорошего тона и усвоить ряд рекомендаций, чтобы располагать к себе людей. Нередко случается как раз обратное. «Эффект личного обаяния» теоретически — достояние каждого... его обретение — результат огромных усилий над собой. Цена их во многом определяется

наличием или отсутствием определённых способностей личности. Чем меньше их дано от Бога, тем больше надо приложить усилий для достижения эффекта личного обаяния» (С. 10).

Давайте рассмотрим структуру имиджа (рис. 1)



*Рис. 1.*

Таким образом, имидж представляет собой весьма сложное образование, имеющее несколько составляющих. Первая из составляющих — **ОБРАЗ**, который человек оставляет после себя. Это как вершина айсберга, большая часть которого скрыта от нас, но вся эта часть воплощает в себе всё целое. Он может быть обманчивым, дезориентирующим. Он такой, как есть, и в то же время очень разный, в зависимости от того, кто и как его воспринимает.

**ВНЕШНЯЯ** составляющая имиджа, в которую входит всё — от причёски до обуви, включая выражение лица, мимику, жесты, голос и его силу, тембр, а также костюм, манеры, походку. Небезынтересно отметить, что, согласно материалам очень многих исследований, красивым (по принятым в западной культуре стандартам) людям окружающие приписывают, как правило, гораздо больше позитивных личностных черт, чем некрасивым или «обыкновенным» (Крижанская, Третьяков, 1990).

Внешняя составляющая имиджа может сильно расходиться с внутренней. Можно иметь красивое лицо, замечательный костюм, прекрасную походку, но если внутреннее содержание или внутренняя составляющая имиджа расходится с внешней, это обнаруживается в речи и поведении.

**ВНУТРЕННЯЯ** составляющая имиджа — это уровень духовного и интеллектуального развития, социального опыта, интересов личности. Это всё то, что проявляется в поступках и речи, во всей деятельности человека. Человеку, не обременённому значительным духовным багажом, всё время приходится принимать серьёзную мину, чтобы не оплошать, не опростоволоситься, не обнаружить элементарных пробелов в эрудиции, не выказать отсутствие самостоятельного мнения и вкуса. И наоборот: человек, по-настоящему причастный к культуре, всегда может позволить себе непринуждённую шутку по адресу бесспорных авторитетов, он легко и весело обращается с заветными ценностями.

Внутренняя составляющая имиджа соединяется с внешней многими нитями и прорастает в речи и поступках. Деятельность человека раскрывается через **ПРОЦЕССУАЛЬНУЮ** составляющую имиджа. Это то, как человек делает что-либо. Насколько он энергичен, как быстро он реагирует на ситуации, как легко умеет переключаться с одного вида действий на другие, насколько эмоционально он реагирует на какое-либо событие, какие эмоции преобладают в общении и т. д.

Ядро имиджа составляют **ПОЗИЦИИ, УСТАНОВКИ И ЛЕГЕНДА**. Для современного имиджа очень важно, чтобы позиции и установки личности соответствовали психологии «победителя».

В американской психологии, которая много экспериментирует, тестирует и обследует, были изучены люди, которых называют «самодостаточными». Это люди без «комплекса неполноценности». Они добились положения, уважения и самоуважения, они живут в ладу со своей совестью. Их называют **ПОБЕДИТЕЛЯМИ**. Оказалось, что общим у этих самых различных людей были основополагающие жизненные установки.

Первая установка — высокая самооценка. Это необходимо каждому человеку, чтобы сохранить себя как личность. Если человек не видит ничего из того, что можно в нём оценить, как его смогут ценить другие? Вторая установка — позитивное отношение к жизни. Люди, умеющие находить положительное, находят поддержку в самых неожиданных местах. Если мы будем видеть в жизни только негативное, что будет с нашей жизнью? А между тем очень многие люди чрезвычайно критично относятся ко всему, что их окружает. Повышенная критичность часто рассматривается как отсутствие личностной самодостаточности.

Третья установка — вера в добро. Вера в добро-мораль сильного человека. Пока мы верим в добро, мы сохраняем свою силу. Разуверившись в добре, мы уступаем место злу и становимся перед ним безоружными. Четвёртая установка — умение видеть и чувствовать свою сопричастность к происходящему, даже, если кажется, что в той или иной ситуации мы были ни при чём. В этой установке — ответственность за происходящее, присутствие мудрости, ощущение себя частицей социального организма, всей Природы, Вселенной.

Пятая установка — умение меняться, учиться у жизни всю жизнь, умение рисковать, использовать новые нормы бытия. Иногда говорят: «Я к этому привык». А может быть стоит попробовать, может быть что-то и пойдёт по-другому, гораздо успешнее, хотя, возможно, не сразу.

Эти установки согласовываются с взглядами на позиции, выделенными Э. Берном в его знаменитой работе «Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры». Во всех формах общения между людьми всегда можно выделить четыре основные позиции:

Я — хороший, ты — хороший. Я — плохой, ты — хороший.

Я — хороший, ты — плохой. Я — плохой, ты — плохой.

Позиция «Я — хороший, ты — плохой» — позиция «Родителя», который стоит всегда в позиции обвинителя, даже по отношению к тем людям, родителем которых он не является.

Позиция «Я — плохой, ты — хороший» — позиция «Ребёнка», который не научился видеть хорошее в себе, но видит, что другие более значимы, чем он, более сильные, более мудрые.

Позиция «Я — плохой, ты — плохой» — позиция «не родившейся личности», которая ещё не нашла в себе, что можно было бы оценить, и не видит, что можно ценить в других.

Все перечисленные позиции — позиции проигравших. Они обычно оканчивают свою жизнь в одиночестве, на больничной койке, в низах общества, в тюрьме.

И только одна позиция — ПОЗИЦИЯ ПОБЕДИТЕЛЯ — «Я — хороший, ты — хороший». Чем чаще вы занимаете эту позицию, чем устойчивее она в вашем сознании, тем чаще и постояннее вы — ПОБЕДИТЕЛЬ.

Но это не просто, встать и удерживаться на позициях победителя. Стоит попробовать!

Легенда формируется на основе событий из истории жизни человека, его поступков, позиций, которые он отстаивает.

Для создания легенды следует обладать тремя качествами: воображением, контактами с людьми и настойчивостью, которые следует направлять на самосозидание, духовное развитие и творческую активность.

*Как же создать благоприятный имидж?* Советов может быть множество (Митина, 1994). Но главное, намой взгляд, работая над имиджем, помните, что самый современный имидж всегда будет у отличного профессионала, наделённого кроме этого истинным обаянием.

Истинное обаяние — это, по-видимому, наличие определённых внутренних черт, явно выраженных во внешнем облике и поэтому легко диагностируемых окружающими при самом поверхностном контакте.

Главную из них в самом общем виде можно было бы определить как *доброжелательный интерес* к людям, желание войти в контакт с ними, помочь, создать оптимальные условия.

## **Глава 5. Конкурентоспособная личность: структура и содержание**

Личность человека развивается и формируется в системе общественных отношений в зависимости от условий (духовных и материальных) его жизни и деятельности, но, прежде всего, в процессе деятельности и общения, и каждая из этих сфер предъявляет особые требования к личностным качествам.

Структура личности представляет собой систему взаимосвязанных подструктур: биологически детерминированной и социально детерминированной.

Проблема соотношения биологического и социального, физиологического и психологического неизменно остается одной из центральных и острейших проблем психологии личности.

Обозначим сначала крайние точки зрения. Согласно первой, все основные особенности и способы развития психики предопределены биологическими факторами врожденными или приобретенными. Другая крайняя точка зрения состоит в том, что особенности психики целиком и полностью определяются качеством воспитания и обучения.

Эти две точки зрения, как мы говорили, крайние, и немногие авторы принимают эти позиции. Поэтому самой популярной и распространенной является средняя между двумя позициями. Согласно ей, в психическом развитии равно определяющую роль играют и биологические, и социальные моменты. Последние, как правило, превалируют, не заглушая, однако, большего или меньшего звучания первых.

Сторонники этой точки зрения рассматривают человека как существо биосоциальное, в котором диалектически сочетаются в единстве биологическое и социальное. По справедливому суждению А. Н. Леонтьева, несмотря на апелляцию к «диалектичности», эти взгляды остаются в рамках теории двух факторов формирования психики - наследственности (биологический фактор) и среды (фактор социальный). Решительно критикуя эту теорию в ее явном и скрытом виде, А. Н. Леонтьев пишет: «Необходимо с порога

отбросить представления о личности как о продукте совокупного действия разных сил; из которых одна скрыта, как в мешке, «за поверхностью кожи» (чтобы в этот мешок ни сваливали), а другая лежит во внешней среде (как бы мы эту силу ни трактовали — как силу воздействия стимульных ситуаций, культурных матриц или социальных «экспектаций»). Ведь никакое развитие непосредственно не выводимо из того, что составляет лишь необходимые его предпосылки, сколь бы детально мы их ни описывали» (1975. — С. 172).

Важную роль при разрешении проблемы соотношения внутреннего и внешнего для преодоления теории двух факторов сыграли фундаментальные работы С. Л. Рубинштейна. Исходя из положения С. Л. Рубинштейна, внешние причины действуют через посредство внутренних условий (1958). Согласно этой формуле, поведение не рождается непосредственно внутри человека, прямо от его внутренних свойств и задатков. С другой стороны, оно не определяется прямо и непосредственно характером внешних воздействий. Внешние причины приводят к тому или иному эффекту, лишь преломляясь через всю сложность и многообразие внутренних условий.

Формула «внешнее через внутреннее» описывает в основном аспект воздействия на психику внешних, социальных причин. Для того, чтобы выделить другой важнейший аспект — созидательную активность психики, личности человека, в частности, ее преобразующие влияния как на социальные, общественные процессы, так и на характер собственного развития, — А. Н. Леонтьев (1975) предложил следующую формулу:

«Внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет». На наш взгляд, обе эти формулы (каждая из которых подчеркивает разные моменты) достаточно полно отражают реальное движение личности, постоянное кольцевое взаимодействие, взаимосозидание внутреннего и внешнего бытия и сознания.

В это взаимодействие биологическая природа человека входит не как самостоятельный компонент или составляющее звено, а как необходимое условие протекания, разворачивания внутренних психических процессов. Вот почему при рассмотрении многих психологических феноменов реальной жизни необходимо учитывать индивидуальные особенности личности, возрастные особенности, присущий человеку темперамент, склад его нервной системы и многие другие факторы и условия, оказывающие воздействие на его поведение и стиль жизнедеятельности.

### 5.1. Темперамент — базальное свойство личности

Темперамент считается наиболее устойчивой и слабо изменяемой характеристикой личности человека, которая проявляется во всех сферах жизнедеятельности. Поэтому каждому человеку нужно иметь представление о типах темперамента и свойствах нервной системы, о собственном типе темперамента, уметь определять особенности темперамента другого человека по поведенческим проявлениям.

И. П. Павлов (1951) выделял следующие фундаментальные свойства нервной системы: силу процессов возбуждения и торможения, их уравновешенность и подвижность. Он разделял силу процесса возбуждения и силу процесса торможения, считая их независимыми свойствами нервной системы. *Сила процесса возбуждения*, в которой он видел наиболее важную характеристику нервной системы, отражает работоспособность нервной клетки. Она проявляется, прежде всего, в функциональной выносливости, то есть в способности переносить длительное средней силы или кратковременное, но сильное возбуждение, не переходя в состояние охранительного торможения.

*Сила процесса торможения* проявляется в способности к образованию различных тормозных условных реакций, таких, как угасание, дифференцировка или запаздывание. Рассматривая это явление с точки зрения поведения индивида, можно сказать, что сила процесса торможения всегда проявляется там, где имеют место запреты, воздержание от определенных действий или отсрочка реакции. Чем адекватнее реакция в таких ситуациях, тем большей выносливостью относительно торможения обладает нервная система и, таким образом, тем больше выражен процесс торможения.

В жизни человека часто возникает необходимость торможения сильных возбуждений, чтобы осуществить реакции на другие интенсивные раздражители окружающей среды, «и нервные клетки должны выносить эти чрезвычайные напряжения своей деятельности. Отсюда же вытекает и важность равновесия, равенства силы обоих нервных процессов» (Павлов, 1951. — С. 268). Говоря об *уравновешенности нервных процессов*, И. П. Павлов имел в виду равновесие процессов возбуждения и торможения. Отношение силы обоих процессов решает, является ли данный индивид уравновешенным или неуравновешенным, когда сила одного процесса превосходит силу другого. Чтобы определить уравновешенность нервных процессов, И. П. Павлов сравнивал результаты исследований силы процесса возбуждения с результатами опытов по определению силы процесса торможения.

Позднее других было открыто третье свойство нервной системы, каковым, по Павлову, является *подвижность нервных процессов*. Сущность подвижности, считал он, состоит в скорости перехода одного нервного процесса в другой, «оба процесса должны, так сказать, поспевать за этими колебаниями, то есть должны обладать высокой подвижностью, способностью быстро, по требованию внешних условий, уступать

место, давать преимущество одному раздражению перед другим, раздражению перед торможением и обратно» (Павлов, 1951.-С. 268).

Подвижность нервных процессов проявляется в способности к изменению поведения в соответствии и с изменяющимися стимульными ситуациями (условиями жизни и деятельности). Поэтому мерой этого свойства нервной системы является быстрота перехода от одного действия к другому, от пассивного состояния к активному, и наоборот. Противоположностью подвижности является инертность нервных процессов. Нервная система тем более инертна, чем больше времени или усилий требуется, чтобы перейти от одного процесса к другому. По мнению И. П. Павлова, нарушения подвижности нервных процессов могут приводить либо к патологической инертности, либо к патологической неустойчивости. Это как бы крайние полюсы подвижности нервной системы.

Указанные свойства нервных процессов образуют определенные системы, комбинации; таким образом, получается так называемый тип нервной системы, или тип высшей нервной деятельности. Он складывается из характерной для отдельных индивидов совокупности основных свойств нервной системы — силы, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения. И. П. Павлов выделил четыре основных типа нервной системы, близких к традиционной типологии Гиппократ—Галена. В своей типологии он основывался прежде всего на силе нервных процессов, различая сильные и слабые типы. Дальнейшим основанием деления служит уравновешенность нервных процессов, но только для сильных типов, которые делятся на уравновешенных и неуравновешенных, причем неуравновешенный тип характеризуется преобладанием возбуждения над торможением. Наконец, сильные уравновешенные типы делятся на подвижных и инертных, когда основанием деления является подвижность нервных процессов. На рис. 2 представлена схема, иллюстрирующая павловское деление на четыре типа нервной деятельности.



**Рис. 2.** Типы нервной системы по И. П. Павлову.

Выделенные И. П. Павловым типы нервной системы не только по своему числу, но и по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента. Сравнивая свои типы нервной системы с типологией Гиппократ—Галена, И. П. Павлов описывает их следующим образом:

1. **Сильный, уравновешенный, подвижный** тип — САНГВИНИК. Его нервная система отличается большой силой нервных процессов, их равновесием и значительной подвижностью. Поэтому сангвиник — человек быстрый, легко приспосабливающийся к изменчивым условиям жизни. Его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни.
2. **Сильный, уравновешенный, инертный** тип — ФЛЕГМАТИК. Его нервная система также характеризуется значительной силой и равновесием нервных процессов наряду с малой подвижностью. Будучи с точки зрения подвижности противоположностью сангвиника, флегматик реагирует спокойно и медленно, не склонен к перемене своего окружения; подобно сангвинику, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям.
3. **Сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения** — ХОЛЕРИК. Его нервная система характеризуется, помимо большой силы, преобладанием возбуждения над торможением. Отличается большой жизненной энергией, но ему не хватает самообладания; он вспыльчив и несдержан.
4. **Слабый** тип — МЕЛАНХОЛИК. Люди, относящиеся к этому типу, характеризуются слабостью, как процесса возбуждения, так и торможения, плохо сопротивляются воздействию сильных положительных и тормозных стимулов. Поэтому меланхолики часто пассивны, заторможены. Для них воздействие сильных раздражителей может стать источником различных нарушений поведения.

И. П. Павлов понимал тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания. По его мнению, свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является не чем иным, как психическим проявлением общего типа нервной системы.

Свойства нервной системы, особенности темперамента более или менее явно проявляются и «читаются» в поведении человека. Каждый человек имеет свою собственную манеру держаться, воздействовать на других. Один говорит спокойно, уравновешен, постоянно улыбается, легко прощает обиды. Другой в этих же

ситуациях медлителен, задумчив, часто опасается сказать лишнее, долго помнит обиды. Кто-то говорит громко, стремится лидировать в общении, оживленно жестикулирует, быстро переходит от одной темы разговора к другой. А кто-то говорит тихо, редко меняет позу, скуп на жесты и мимику, при этом как бы «застревает» на деталях.

Все это — проявления индивидуальности человека, его темперамента.

Для сангвиника характерны высокая психическая активность, энергичность, работоспособность, живость движений, разнообразие мимики, быстрый темп речи. Сангвиник стремится к частой смене впечатлений, легко и быстро отзывается на окружающие события, общителен. Эмоции — преимущественно положительные — быстро возникают и быстро сменяются. Сравнительно легко и быстро он переживает неудачи. При неблагоприятных условиях подвижность превращается в несдержанность, поспешность. При недостаточном уровне саморегуляции и низкой критичности подвижность выливается в неоправданную поспешность в принятии решений, в поступках.

Характерные признаки внешнего проявления сангвинического темперамента: широкие движения, широкие шаги, походка быстрая, ритмичная, склонность к малой дистанции при общении, твердый взгляд, довольно сильное рукопожатие, подвижная и богатая мимика, оживленно-быстрая манера говорить. Глаза «загораются» при появлении новой идеи, новом предложении.

Для холерика характерны высокий уровень психической активности, энергичность действий, резкость, порывистость, стремительность, сила движений, их быстрый темп. Холерик склонен к резким переменам настроения, вспыльчив, нетерпелив, подвержен эмоциональным срывам, иногда бывает агрессивным. При отсутствии надлежащего воспитания недостаточная эмоциональная уравновешенность может привести к неспособности контролировать свои эмоции в трудных жизненных обстоятельствах.

Характерные признаки внешнего проявления холерического темперамента: торопливый, возбужденный темп движений, прямолинейные движения начинаются с рывка, угловатость движений, очень подвижная мимика, громкий голос, быстрая речь (ее скорость может колебаться), рукопожатие порывистое. В течение разговора глаза то «загораются», то «тускнеют», что связано с колебаниями внимания к теме (даже если она ему интересна). На громкие замечания отвечает также громко, резко. Особенно резким голос становится, когда ему делают замечание при других людях. Мгновенно выдает реакцию на отрицательную оценку его суждений, предложений.

Для флегматика характерны низкий уровень психической активности, медлительность, трудное переключение с одного вида деятельности на другой и приспособление к новой обстановке. У него преобладает спокойное, ровное настроение. Чувства и настроения обычно отличаются постоянством. При неблагоприятных условиях (отсутствие интереса, утомление) могут развиваться вялость, бедность эмоций, склонность к выполнению однообразных привычных действий.

Характерные признаки внешнего проявления флегматического темперамента: медленный, неспешный темп движений, малоподвижная мимика, спокойная, медленная речь, низкий тон голоса. Часто останавливает собеседника, задает ему вопросы, если тот говорит быстро.

Для меланхолика характерны низкий уровень психической активности, быстрая утомляемость, глубина и устойчивость эмоций при слабом их внешнем выражении, преобладают отрицательные эмоции. При неблагоприятных условиях могут развиваться повышенная эмоциональная ранимость, замкнутость, отчужденность.

Характерные признаки внешнего проявления меланхолического темперамента: медленный, вялый темп движений, малоподвижная и одновременно напряженная мимика, медленная манера говорить, голос негромкий, взгляд часто сбоку или мимо собеседника, при рукопожатии рука вялая, возможны «опущенные» уголки рта, сжатый рот, неравномерность в ритме речи. Перестает быть активным при окрике, резком замечании, привлечении к нему внимания. При групповом активном обсуждении вопроса не всегда может проявить инициативу, особенно при оценочных суждениях, теряется в большой аудитории, избегает «контакта глаз». Более точно, чем по внешним признакам, тип темперамента можно определить с помощью тестов. Один из самых известных тестов по определению темперамента был разработан английским психологом Гансом Айзенком.

Необходимо отметить, что перед заполнением опросника Айзенка (Часть II) не следует давать определения и раскрывать содержание понятий темперамента, экстраверсии, интроверсии, нейротизма, чтобы не повлиять на результаты тестирования.

По «ключам», диктуемым педагогом, учащиеся находят значения каждого показателя, а затем по этим значениям строят «точку темперамента» в «круге Айзенка». Все дальнейшие объяснения желательно проводить, пользуясь схемой Айзенка. При этом необходимо обратить особое внимание учащихся на тот факт, что наследственность и среда совместно определяют любые свойства и деятельность организма, каждый из этих факторов может играть большую или меньшую роль в формировании *индивидуальных различий* в поведении или свойствах темперамента.

**Наследственный фактор (генотип)** в большей степени, чем среда, детерминирует возникновение индивидуальных различий в темпераменте, причем он является относительно устойчивым и мало податливым к воздействиям воспитания и среды. Таким образом, воспитание в принципе не влияет на темперамент. В то же время изменениям подвергаются другие психические особенности, которые могут маскировать свойственный данному индивиду темперамент. Здесь речь идет в основном о привычках и навыках, о характере, интересах или мотивах, которые, будучи зависимыми прежде всего от *воспитаниям среды*, оказывают решающее влияние на поведение индивида.

Правильное воспитание — в контексте проблем темперамента — должно состоять в том, чтобы в процессе развития личности использовались характерные для данного индивида свойства темперамента, укреплялись те его особенности, которые в известных ситуациях могут быть весьма полезными (так, известно, что большая работоспособность и выносливость человека полезны при выполнении многих действий и профессий), либо выравнивались — с помощью соответствующих психологических приемов — нежелательные в данной ситуации свойства темперамента. Таким образом, неуравновешенность нервных процессов, представляющая собой, несомненно, нежелательное явление, в деятельности может быть компенсирована путем формирования соответствующих контрольных механизмов.

Информацию для размышления и последующей коррекции поведения позволяют получить специальные психодиагностические тесты: тест-опросник темперамента Стреляу, личностный опросник Айзенка и др. (Часть II).

Необходимо иметь в виду, что только выделенными свойствами (силой процессов возбуждения и торможения, их уравновешенностью и подвижностью) не ограничивается сложнейшая архитектура нервной системы.

Так, В. М. Русалов и С. Д. Бирюков (1995) выявили у людей предпринимательского типа и эффективных руководителей высокие показатели такой индивидуально-психологической особенности личности и темперамента, как эргичность — большая жажда деятельности, стремление к напряженному труду, высокая работоспособность. Эта

особенность, на наш взгляд, близко соприкасается с явлением, выявленным Л. Н. Гумилёвым (1990). Л. Н. Гумилёвым был обнаружен феномен, который он назвал пассионарностью, характеризующейся «мощным внутренним стремлением к социальной активности, делающим мукой праздный покой, способностью к длительной эмоциональной, интеллектуальной, волевой и физической напряженной работе ради достижения своих целей». Пассионариями он назвал людей энергоизбыточного типа. Помнению Л. Н. Гумилёва, пассионарность — величина переменная и определяет «человеческий потенциал» предпринимательской (в широком смысле этого слова) деятельности. То есть чем выше уровень пассионарности, «наэлектризованности» общества, тем больше людей будет выходить на арену конкурентной борьбы и победит действительно «сильнейший».

## **5.2. Лидерские качества личности**

«Энергоизбыточностью», как правило, обладают люди, которых принято называть лидерами. Лидерство как сторона человеческих отношений и взаимоотношений существует столько, сколько существуют человеческие отношения. А вот изучение проблемы так называемого вертикального общения начинается с 50—60 годов. В зарубежной психологии разработка теории повлекла за собой появление ряда концепций лидерства. К основным, наиболее распространенным в социально-психологической литературе теориям лидерства относятся следующие: **теория черт лидера, теория лидерства как функции группы, теория лидерства как функции ситуации.**

Согласно «теории черт» лидерство ниспослано отдельным выдающимся личностям как некая благодать («харизма»), а лидер — человек, обладающий такой суммой индивидуальных качеств, которые позволяют ему занять доминирующее положение в любой жизненной ситуации (Р. Стогдилл, Е. Богардус и др.). Такие качества и умения имеют главным образом врожденный характер. Исследования лидерства детей и подростков показывают, что действительно, лидерами становились те дети, чьи индивидуальные качества давали им преимущества перед другими (большая физическая сила, волевая активность и темперамент, интеллектуальное превосходство и др.). Но обращение исследователей к явлению лидерства у взрослых показало, что здесь лидеры имеют преимущество скорее за счет социально-ролевых характеристик их деятельности, чем за счет индивидуальных черт (Волков И. П., Емельянов Ю. Н., 1973; Петровский А. В., Ярошевский М. Г., 1998).

Различные авторы искали отличительные индивидуальные характеристики лидеров, специфические «лидерские» черты. Перед исследователями стояли следующие проблемы: методы исследования черт лидеров, анализ лидерских способностей и, как следствие, обучение технике лидерства (Волков И. П., Емельянов Ю. Н., 1973; Петровский А. В., Ярошевский М. Г., 1998). Р. Стогдилл, обобщив множество исследований авторов «теории черт», обнаружил, что одни авторы опровергали других, предлагая наборы индивидуальных качеств, типичных для лидеров. Таким образом, «теория черт» оказалась не вполне состоятельной. Одной из причин

данного явления может быть то, что «лидерские черты» необходимо изучать в реальной групповой деятельности, а не только в лабораторных условиях. Другая причина может скрываться в том, что для различных типов лидеров необходим различный набор лидерских свойств.

В социальной психологии существуют различные типологии лидерства.

Одной из самых популярных классификаций является классификация американских психологов Р. Бейлза и Ф. Слейтера. Ими выделены и описаны два типа лидеров: инструментальные (деловые) и экспрессивные (эмоциональные). Деятельность инструментального лидера связана с содержанием работы, которой занята группа, он координирует общие усилия по достижению цели. Для экспрессивных лидеров важнее другая сторона жизни группы — групповая атмосфера; самочувствие, настроение членов группы, — они обеспечивают регулирование межличностных отношений.

Ю. В. Ковалев и Р. Л. Кричевский (1978) в качестве одного из факторов, детерминирующих ранговые позиции в структурах инструментального и эмоционального лидерства, рассматривают личностную направленность членов группы:

- 1) чем выше степень деловой направленности субъекта, тем выше его позиция в структуре инструментального лидерства;
- 2) чем выше степень направленности субъекта на установление дружеских межличностных отношений с другими людьми, тем выше его позиция в структуре эмоционального лидерства;
- 3) чем выше степень личной (эгоистической) направленности субъекта, тем ниже его позиция в структурах инструментального и эмоционального лидерства.

Вместе с тем Р. Л. Кричевский (1969, 1985) обнаружил, что личная направленность является полезной в спортивных командах, где стремление к высокому личному достижению выступает как некоторая групповая ценность.

В. И. Румянцева (1996) отмечает, что всем лидерам присущи мотивы достижения успеха в гораздо большей степени, чем ведомым. Также автор приводит результаты, полученные в лабораторных экспериментах: самооценка и уровень притязаний лидера достоверно выше, чем у ведомых; лидеры отличаются от других участников эксперимента более низкими индексами нейротизма, тревожности и более высокими показателями эмоциональной устойчивости.

Среди свойств личности лидера авторами выделяются коммуникативные (Жеребова Н. С., 1973; В. И. Румянцева 1996; Charron C. G., Evers S. M., Fenner E. C., 1976), креативные (Рукавишников А. А., Соколова М. В., 1998), организаторские способности (Агеев В. С., 1990.), активность (Журавлев А. Л., Рубахин В. Ф., 1976), умеренная эмоциональная экспансивность, интеллект (Румянцева В. И., 1996), эмоциональная привлекательность, референтность, авторитет (Дубов И. Г., Смирнов Л. М., 1991), социально-психологическая привлекательность, компетентность (Коломинский Я. Л., 2000) и др.

Но главное, вероятно, — это готовность действовать как лидер, готовность рисковать, готовность совершать поступки.

«Лидер — это тот человек, — пишет В. И. Румянцева, — который непременно совершает поступки, что не свойственно каждому человеку. Нередко поступки лидера неординарны, исключительны, оригинальны. Пожалуй, именно в поступках проявляется индивидуальность лидера, его неповторимость» (В. И. Румянцева, 1996. — С. 17).

Речь идет, прежде всего, о таких качествах личности, как самостоятельность (независимость), социальная смелость, рискованность.

Претенденты на роль лидера могут осознавать, а могут не осознавать свои притязания на роль неформального лидера. «А если попытаться натолкнуть человека на мысль, что он хочет стать лидером, он в ответ может совершенно искренне удивиться. Особенно часто такое случается в юношеском возрасте — от 17 до 20 лет», — отмечает В. И. Румянцева (1996.—С. 13).

Но это показатель незрелости личности с низким уровнем развития самосознания. Как правило, зрелая личность осознает себя лидером и совершенствует свои лидерские качества.

Иногда лица, претендующие на широкое лидерство, объективно становятся дезорганизаторами. Пытаясь выделиться, утвердиться в коллективе, внедрить те нормы и ценности, которые им импонируют, они вступают в конфликт с официальным руководством, высмеивая различные нововведения, скептически относятся к активности «средних» участников группы. Кроме того, создают атмосферу защиты для пассивных и недостаточно авторитетных лиц, образуя группу.

В. А. Вагнер (1929) выделяет первичное и вторичное вожачество (лидерство). Первичное представлено особями более психически сильными. Они отстаивают свое положение жестокой борьбой с конкурентами. Поэтому члены группы подчиняются им только в общем, а в деталях пользуются данными личного опыта и знаний. Вожак вторичный — особь, наиболее легко возбуждаемая и вследствие того легко воздействующая на инстинкты других, он по своим психическим способностям всегда ниже среднего уровня, ему достаточно



одного: сильнее других проявлять запросы инстинктов и переживать связанные с этими запросами эмоциональные состояния.

Отличить лидера мнимого от подлинного позволяет прибор, изобретенный Ф. Д. Горбовым. Мнимый лидер — это человек с «выдающейся» амбицией, но не более того. Подлинный же стремится достичь поставленной цели не за счет других, а с учетом их целей, и, таким образом, рассматривает задачу изначально как задачу для группы, а не просто свою. Не «упоение властью», а повышенная ответственность за все происходящее — вот сущность лидирования, по мнению А. Б. Добровича (1987).

Интересна «теория черт» в новом освещении А. В. Петровского. Он показывает, что если дифференцировать группы по видам деятельности и по уровню группового развития, то возможно выделение набора лидерских качеств для каждого вида групп. Безусловно, черты лидера не являются исходными, единственно определяющими лидерство, так как «не столько лидер создает ситуацию доминирования в группе, сколько группа порождает... определенный тип лидера» (1998. — С. 338).

На смену «теории черт» была выдвинута «теория лидерства как функции группы» (Г. Хомманс и др.).

Согласно этой теории изучать лидерство следует с точки зрения целей и задач группы, в которых определенные члены группы могут продемонстрировать свою способность организовать группу для ее решения.

В самом деле лидерство — признак работающей группы людей. Вне группы и без нее лидерство как феномен не может существовать. Только в группе, в реальных взаимодействиях становится возможным развитие лидерских процессов и всех составляющих его компонентов.

Ряд авторов делает акцент на соответствии ценности личности ценностям группы как важнейшем условии ее выдвижения в позицию лидера. Для того, чтобы в группе начал действовать лидер, его представления о нормах и ценностях должны совпадать с подобными представлениями большинства группы.

Согласно теории ценностного обмена Р. Л. Кричевского (1985) процесс лидерства происходит следующим образом: ценностные характеристики индивидов (значимые свойства личности, ее направленность, умения, опыт и т. д.) как бы «обмениваются» на авторитет и признание — ключевые компоненты статуса в группе. Таким образом, явление лидерства возникает как потребность членов группы в приобретении такого рода ценностей. С этим согласна и Н. С. Жеребова: «Лидером в малой группе становится личность, являющаяся носителем определенных черт, представляющих для группы социальную ценность в силу соответствия их групповым нормам и ценностям» (1973, 1969).

Процесс лидерства как социально-психологическое явление в реальной группе теоретически непрерывен. Лидерство рождается и развивается самопроизвольно по отношению к воле людей. В. И. Румянцева (1996) так представляет особенности осуществления лидерства на разных этапах развития группы:

\* на этапе возникновения, когда группа только что создана, просматриваются попытки отдельных членов группы выдвинуться на роль неформального лидера;

\* на этапе становления активно идет процесс образования структуры лидерства, складываются лидерские функции;

\* на этапе поддержания, когда группа работает достаточно давно, легко опознаются неформальные лидеры, их воздействия не только на участников совместной работы, но также на формальных лидеров;

\* когда группа завершает свое существование, определены сроки ее жизни, резко снижается авторитет, признание лидеров партнерами, статусы лидеров почти уравниваются со статусами других членов группы.

Таким образом, в развитии процессов лидерства выделяются три фазы, сопряженные с уровнем существования группы, — начальная, стабилизации и регрессивная. Но, если группа сохраняется, эти фазы могут вновь и вновь повторяться, сменяя одну структуру лидерства другой.

С. Лозинский (1989) также выделил три этапа функционирования лидеров:

\* «казакующий» лидер — вынослив, упорен, способен к длительному напряжению;

\* способен учесть новые силы, настроения и мысли, создать новые формы поведения;

\* обладает большими личностными качествами и меньшими правами.

Каждый лидер по-разному применяет различные приемы в зависимости от уровня развития группы. Р. С. Немов (1982, 1988) определяет стиль лидерства как совокупность социально-психологических приемов и средств, применяемых лидером с целью воздействия на зависимых от него людей.

Достигнутая позиция лидера предполагает некий состав его полномочий. Анализ литературных данных показывает, что какая-либо единая классификация функций лидера отсутствует. Американские исследователи Тибо и Келли выделяют три функции лидера: планирование, организация принятия решения, координация членов группы. Другой американский исследователь — Бейлз считает наиболее значимой информационную функцию, указывая на лидера как на источник информации в группе.

А. И. Вендов (1973), анализируя рукопись Ю. Н. Емельянова, описывает административную, стратегическую, экспертно-консультативную, коммуникативно-регулирующую, дисциплинарную и воспитательную функции

лидера. Автор считает, что все лидерские функции находятся в разных соотношениях в разных группах и поэтому трудно выделить среди них более существенные и менее существенные.

Изучая функции лидера на соревнованиях спортивных команд, В. И. Румянцева (1996) выделила следующие функции: организационная функция (установление цели, организация принятия решения, планирование, распределение ролей и т. д.), информационная функция (сбор, переработка, хранение информации, осведомление о целях и задачах и т. д.), функция социализации (формирование благоприятного социально-психологического климата, формирование сплоченности, общественной активности и мотивации и т. д.).

Н. С. Жеребова (1969) посредством анализа работ зарубежных авторов представила наиболее полный перечень функций лидера. Она выделила главные (исполнение, планирование, установление целей для группы, экспертирование, внешнее представительство группы, контроль за внутренними отношениями, раздача наград и наказаний, арбитраж и посредничество) и дополнительные функции лидера (пример для членов группы, внешний символ группы, идеолог группы, замена ответственности каждого члена группы, «отцовская фигура», «козел отпущения»). Различия между главными и дополнительными функциями лидерства во многом условны и зависят от обстоятельств, в которых действует группа. Изменение обстоятельств может повлечь за собой изменение и главных функций лидера.

Таким образом, сторонники «теории лидерства как функции группы» чаще всего делают акцент на управленческом, организационном началах: лидером считается наиболее инициативный участник, играющий центральную роль в организации совместной деятельности, интегратор группы. Так, психологический словарь (1990) определяет лидера как члена группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть наиболее авторитетную личность, реально играющую центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе.

Основная функция такого лидера — интеграция членов группы для решения стоящих перед группой задач. Р. Л. Кричевский (1985, 1991, 1985), изучая процесс коллективного решения тактических задач баскетбольной командой, пишет, что лидер отличается наиболее полным и глубоким «видением» ситуации, богатым набором альтернатив и осуществляет в силу занимаемой им тактической диспозиции функцию регулятора действий партнеров.

Лидеры-организаторы отличаются от последователей одним фактором — мотивацией или стремлением принадлежать группе (Н. С. Жеребова, 1969, 1973). Такой лидер действительно наиболее инициативный участник внутренних взаимоотношений. Организаторская деятельность лидера строится на объединении его действий в роли руководителя с личной инициативой. Однако функции руководителя проявляются не открыто, а в «снятом» виде, указывает И. П. Волков (1978) и утверждает, что воздействие задачи на группу не является прямым, а всегда опосредовано деятельностью руководителя и лидера группы. Отсюда: наличие влиятельного и популярного лидера-организатора способствует развитию более творческой атмосферы.

Но, безусловно, обращением только к управленческой стороне лидерства, анализ этого феномена, учитывая его психологическую природу, не исчерпывается. Лидерская роль может и не нести в себе организационное начало. Основу этого влияния могут составить эмоциональные, нравственные, профессиональные и другие характеристики лидера.

Кроме того, важное значение для выдвижения лидера имеет ситуация, то есть вся совокупность условий, в которых действуют лидер и группа в целом.

Ситуационная теория (или групподинамический подход) отдает предпочтение ситуативным факторам — типу решаемой групповой задачи, психологическому климату, времени решения, потребностям и целям группы и т. п. И лидерство — это, прежде всего, продукт сложившейся ситуации. Когда перед группой возникает какая-либо важная задача, в качестве лидера выдвигается тот индивид, который превосходит других в качестве, необходимом в данной ситуации. Например, в ситуациях очень благоприятных или же, напротив, крайне неблагоприятных для группы лидер, ориентированный на задачу, добивается больших результатов, чем лидер, ориентированный на людей. Так, в работе Ф. Фидлера было обнаружено, что в условиях конкурентных форм межгруппового взаимодействия происходит изменение в восприятии и оценке лидера социально-психологической стороны «ведомых» членов группы: предпочтение отдается более жестким лидерам. Также О. Гарви экспериментально показал, что сам факт присутствия «враждебной группы» влияет на изменение в статусно-позиционной структуре группы.

Важно, что понимание лидерства как «функции ситуации» предполагает возможность выдвижения в различных ситуациях своих «ситуативных» лидеров. В то же время признается возможность появления универсального, или абсолютного, лидера.

Лидеры в группах могут быть разными по своему назначению, а поэтому в одной группе может быть сразу несколько лидеров.

Б. Д. Парыгин (1981) выделил восемь типов лидеров в соответствии с особенностями их деятельности:

**По содержанию активности:** *лидер-программист*, выдвигающий задачу, «генератор идей», «мозговой центр» и *лидер-исполнитель*, организующий претворение идеи в жизнь, способный сплотить людей на достижение поставленной цели.

**По характеру деятельности:** *универсальный лидер*, удерживающий за собой лидерские позиции в любой обстановке, и *ситуативный лидер*, выдвигающийся на лидерскую позицию в конкретной деятельности.

**По стилю общения:** *авторитарный лидер* и *демократический лидер*.

**По сфере взаимоотношений:** *формальный лидер* и *неформальный лидер*. Вопрос типологии лидерства рассматривает А. И. Вендов (1973). Он выделил десять типов лидеров: практический, деловой, коммуникационный, влиятельный, социометрический и др.

Различные виды лидерства обнаружены в исследованиях под руководством Л. И. Уманского (1967). В пределах общей функции лидерства можно выделить разнообразные виды влияний:

- \* лидер-организатор, осуществляющий функцию интеграции членов группы;
- \* лидер-инициатор - член группы, выдвигающий предложения, идеи, принимаемые группой и служащие началом группового действия;
- \* лидер — генератор эмоционального настроения группы;
- \* лидер — эрудит;
- \* лидер эмоционального притяжения (соответствует социометрической «звезде»);
- \* «лидер-умелец», который влияет на группу лучшим, чем у других, выполнением данной деятельности.

Выделенные Л. А. Журиной (2000) три типа лидеров в учебной группе колледжа — официальный, неофициальный и «профориентирующий», различным образом совмещаются в одном лице, имеют различный авторитет и профориентирующий потенциал.

Интенсивность реализации лидером своих полномочий, функций зависит от его темперамента, характера, мотивов, привлекательности цели, значения этой цели для лидера и группы.

В коллективе может быть много лидеров, тем более, что различные обстоятельства выдвигают временных, ситуативных лидеров. Если лидеры-организаторы направляют свои усилия на интеграцию всех членов группы оптимально и устойчиво в широком диапазоне задач, а не только по отношению к данным условиям деятельности, то ситуативные лидеры выполняют функцию интеграции группы только в отдельных ситуациях и только по отношению к эффективно действующей части членов группы. Это явление, — считает Н. П. Анисеева (1989), — положительное при одном условии: их нравственные ценности не должны противоречить друг другу.

Итак, обобщив все выше сказанное, можно попытаться дать определения лидерству и лидеру.

Лидерство — сложное и неоднозначное по составу элементов явление социальной психологии, включающее совокупность трех основных составляющих его компонентов (факторов) — ситуации, свойств группы и личностных характеристик лидера.

Лидер - это член группы, обладающий определенными индивидуально-психологическими и личностными характеристиками, обуславливающими развитие способности вести за собой других членов группы, влиять на групповые настроения, мнения, нормы, на формирование ценностных ориентации в группе.

Данные определения целесообразно дополнить определением, данным лидеру Т. М. Щегловой: «Лидер — член малой группы, обладающий единством наивысшего авторитета и наивысшей популярности. Авторитет дает личности потенциальную возможность оказывать влияние на других, а популярность создает реальные условия для взаимодействия лидера с окружающими. Таким образом, авторитет является содержательной, а популярность — динамической стороной лидерского влияния» (1985. — С. 6).

**Каковы методы изучения лидерства в группе?** Популярность личности оценивается по данным социометрии. Авторитетность лидера выявляется при помощи референтометрии и метода коллективного рейтинга. Для диагностики устойчивых черт и особенностей личности используется методический блок, включающий как известные методики изучения личности (опросники Айзенка, Кеттелла, Томаса, Розенцвейга и др.), так и оригинальные авторские методики, разрабатываемые для решения конкретных практических задач. Необходимыми методами изучения лидерства в группе являются также беседа, интервью, социодрама, наблюдение. При использовании метода наблюдения необходимо иметь в виду следующее. Школьная практика показывает, что если перед коллективом, классом ставятся нетворческие задачи, то лидер-авторитет является потенциальным лидером и часто никак себя не проявляет.

Исследуя групповую динамику в подростковых коллективах, И. П. Волков (1978) утверждает, что возникающий в группе тип лидерства зависит от типа групповой задачи, предъявляемой учителем группе: если задача стандартная, неинтересная, поэтапно расписанная, то организатором чаще становится неавторитетный, с завышенным уровнем притязаний школьник, исполняющий «надзирательские» функции. А потенциальный лидер является авторитетом сопротивления. Организатором он станет в случае, если учитель предъявит группе творческую, неструктурированную задачу, цель без разработанных этапов решения.

Для развития и совершенствования лидерских качеств учащихся необходимо четко представлять себе психологические механизмы, факторы и условия влияния лидера на группу.

Е. М. Дубовская (1984) считает, что механизмом влияния лидера юношеского коллектива является идентификация. Согласно полученным ею данным, наиболее часто идентификация разворачивается по тем особо ценным человеком качествам, которые у него отсутствуют, либо развиты недостаточно. А поскольку носителем наиболее ценных характеристик в группе выступает лидер, то члены идентифицируются именно с ним.

Механизм идентификации положен в основу различных форм практической работы с учащимися по развитию у них лидерских качеств, в частности, в основу деловой игры «Лидер» (Часть II).

### 5.3. «Дельфины» и «Акулы»

Развитие конкурентоспособной личности, детерминировано не только «энергоизбыточностью», но, главное, социально-психологически ми (нравственными) характеристиками ее взаимосвязи с обществом, отношением к другим людям, себе, делу, духовным ценностям.

Интересную типологию представили Р. Андерсон и П. Шихирев, проведя водораздел между людьми, занимающимися предпринимательской деятельностью и бизнесом, назвав их «АКУЛАМИ» и «ДЕЛЬФИНАМИ». В одной и той же среде, считают авторы, похожие люди ведут себя различным способом. Одни придерживаются принципов: «Деньги не пахнут», «Все дозволено». — Это «акулы». «Дельфины» же придерживаются иных принципов: «Доброе имя дороже», «Не укради». Причем «дельфинов» в бизнесе становится все больше, и работают они все более успешно.

Почему так происходит? Психологическую основу стратегии «акулы», считают авторы, образует почти патологическая жадность, неумное желание захватить, овладеть как можно большим количеством материальных ценностей. Неуверенность в своем будущем и своих силах заставляет «акулу» торопиться, хватать и бежать. Отсюда — временная черта ее стратегии, ее ограниченность во времени. Хищник этого рода не планирует надолго, понимая, что не может контролировать ситуацию продолжительное время.

Сопутствующая характеристика краткосрочности замысла — «зацикленность» на одной схеме, скудость вариантов. Засоренность и ограниченность мышления объясняются еще и скованностью, подсознательным страхом быть пойманным рано или поздно. Внутреннее ощущение неизбежного краха, заставляет торопиться, суетиться.

Создание нового конкурентоспособного продукта дело длительное и многоэтапное. Психология «акулы» не подходит для этого дела. Иное дело «дельфин».

Японский предприниматель за десять лет заработал около 50 млн. долларов на идеях и изобретениях наших соотечественников, изучая советские журналы с информацией, предложениями и проектами. Об этом узнал Джон Смит - владелец небольшой фирмы, которая занималась поиском стоящих идей и изобретений, их патентованием и внедрением. Познакомившись с ситуацией с изобретениями в России, Джон был буквально потрясен. Приехав в Россию, он неоднократно убеждался, что ее интеллектуальные ресурсы значительно превосходят ее природные богатства, но извлечь их на поверхность оказывается чрезвычайно трудно. Ситуация в России такова, что от 80 до 90% изобретений не патентуется из-за затяжного характера патентования, который требует от изобретателя сверхчеловеческих усилий. Стало частой практикой, когда российское изобретение возвращалось в Россию из-за границы по более высокой цене. Застой есть застой, и, сдерживая новые идеи, хороня их на корню, он подтачивал экономические возможности огромного государства.

Д. Смит назвал свой проект «Маркетинг российского интеллектуального потенциала», который состоял в следующем: найти изобретения, опережающие современный уровень высоких технологий, превратить их в патентованную продукцию и помочь ученым и изобретателям заработать. Но наши люди — это наши люди. Будучи людьми бедными и зависимыми от любого мелкого чиновника, они компенсировали этот бесспорный факт своим подчеркнуто независимым поведением и явно завышенной самооценкой.

Для более успешных контактов в бизнесе и его продвижении необходимо знать и понимать людей, чувствовать их психологию. Р. Андерсон и П. Шихирев приводят мотивы деятельности и качества, характеризующие наиболее успешных предпринимателей. Вот они:

#### Мотивы

1. Желание быть хозяином своей судьбы.
2. Стремление преодолеть отчуждение профессиональной деятельности от остальной деятельности, слить работу и жизнь воедино, изменить принцип «Работать, чтобы жить» на «Жить, чтобы работать».
3. Желание получать достойное вознаграждение за свой труд и значительно улучшить свое материальное положение.

#### Качества

1. *Поиск возможностей и инициативность* (видит и использует новые или необычные деловые возможности; действует до того, как его вынудят к этому события).

2. *Упорство и настойчивость* (готов к неоднократным усилиям, чтобы встретить вызов или преодолеть препятствие; меняет стратегии, чтобы достичь цели).
3. *Готовность к риску* (предпочитает ситуации «вызова» или умеренного риска; взвешивает риск; предпринимает действия, чтобы уменьшить риск или контролировать результаты).
4. *Ориентация на эффективность и качество* (находит пути делать вещи лучше, быстрее, дешевле; стремится достичь совершенства, улучшить стандарты эффективности).
5. *Вовлеченность в рабочие контакты* (принимает на себя всю ответственность и идет на личные жертвы для выполнения работы; берется за дело вместе с работниками или вместо них).
6. *Целеустремленность* (ясно выражает цели, имеет долгосрочное видение; постоянно ставит и корректирует краткосрочные задачи).
7. *Стремление быть информированным* (лично собирает информацию о клиентах, поставщиках, конкурентах; использует в этих целях личные и деловые контакты для своей информированности).
8. *Систематическое планирование и наблюдение* (планирует, разбивая крупные задачи на подзадачи; следит за финансовыми показателями и использует их при принятии решений; разрабатывает или использует процедуры слежения за выполнением работы).
9. *Способность убеждать и устанавливать связи* (использует осторожные стратегии влияния и убеждения людей, а также деловые и личные контакты как средство достижения своих целей).
10. *Независимость и уверенность в своих силах (стремится к независимости от правил и контроля других людей; полагается лишь на себя перед лицом препятствий или в случае неудачи; верит в свою способность выполнять трудные задачи).*

Эти характеристики формальны, а далее многое зависит от этических принципов людей, то есть «акулы» это или «дельфины». Авторы приводят и особенности мировоззрения двух типов деловых людей, выражая суждения «от первого лица».

#### «АКУЛЫ»

1. *Отношение к людям.* В основной своей массе люди, кроме меня, злые, слабые, глупые, ленивые, лживые, порочные существа. Ими управляют животные инстинкты и низменные страсти. Они не ценят добро и понимают только язык силы. Они — средство, объекты, которые надо использовать для достижения цели. Самые опасные из них те, кто умнее, сильнее и выше среднего уровня. Они — мои конкуренты, то есть враги. Лучший способ вести с ними дело — быть сильнее, хитрее, меньше им доверять. Полезно владеть техникой управления ими. Конкурентов по возможности следует устранять. Если не устраню я, устранят меня. Выживает сильнейший. Победитель получает все. Не такие, как я (лица другого пола, иностранцы и т. п.), люди второго сорта.
2. *Отношение к обществу.* Общество — это скопище людей, установившее законы, из которых одни мне выгодны, другие вредны. Последние я имею право нарушать, когда нет риска попасться.
3. *Отношение к себе.* Я лучше всех, хотя тоже животное. Если я беден, то только потому, что общество, его законы и другие люди мешают мне разбогатеть.
4. *Отношение к миру и природе.* Мир враждебен, холоден и опасен. Поэтому всегда надо быть начеку. Реальны лишь материальные ценности, все остальное — проповедь для неудачников. Природа — это кладовая, из которой следует брать столько, сколько можно, иначе возьмут другие. После нас — хоть потоп.
5. *Отношение к духовным ценностям.* Возможно Бог и существует, но Его законы и законы людей, религиозная мораль и законы бизнеса — разные вещи. Надо, тем не менее, иметь репутацию верующего, это выгодно, поэтому по необходимости следует жертвовать на благотворительные цели.
6. *Отношение к делу.* Мое дело - это основа и источник моей власти в мире, средство защиты от людей и общества.
7. *Отношение к риску.* Определяется только соотношением между ожидаемой прибылью и потенциальной опасностью.
8. *Цель жизни.* (Ответ на вопрос: для чего я живу?). Я живу для себя. Для того, чтобы иметь как можно больше денег, чтобы иметь как можно больше власти над людьми и миром, чтобы жить как можно более комфортно и безопасно, потреблять все самое лучшее, не ограничивая своих желаний. Жизнь дается только однажды и прожить надо как можно дольше.
9. *Средства достижения цели.* (Ответ на вопрос: как реализовать главную цель?) Любые. Моральный выбор определяется только материальной выгодой.
10. *Кто мои друзья, а кто - враги.* Потенциально все люди — конкуренты в борьбе за материальные блага. С некоторыми из них временно можно кооперироваться, объединяться против общих, наиболее опасных для обеих сторон в данный момент конкурентов. Длительность союзнических отношений определяется сугубо соображениями выгоды.

#### «ДЕЛЬФИНЫ»

1. *Отношение к людям.* Большинство людей достойны уважения и доверия. Человек несет в себе начала как добра, так и зла. И то и другое проявляется у разных людей по-разному, в зависимости от многих факторов: природных, внутренних, внешних, среды, воспитания, образования, ситуации и т. п. Добром можно добиться от людей больше, чем силой. Лучший способ вести дело — стремиться к взаимовыгодному результату. Искренность и доверие в деловых отношениях - лучшая основа сотрудничества. Доказывать свое превосходство следует на деле, завоевывая потребителя лучшим качеством товаров и услуг при меньших ценах. В конечном итоге такая политика оправдывает себя лучше, чем временный успех. Других, не таких как я, надо стремиться понять.

2. *Отношение к обществу.* Общество и его институты — механизмы, средства согласования интересов отдельных индивидов и социальных групп, гарантия защиты граждан от произвола. Закон, который я считаю несправедливым, надо все же соблюдать, пока он не будет изменен законным путем, в том числе и благодаря моим усилиям. Дело не в том, попадусь я или нет при попытке обойти закон, а в моем добровольном выборе не нарушать его.

3. *Отношение к себе.* В общем я неплохой человек и, как многие другие, достоин уважения. Если я беден, то потому, что пока недостаточно изобретателен, не прилагаю достаточно сил, неправильно выбрал сферу их приложения, малообразован. Плохо организован.

4. *Отношение к миру и природе.* Мир чудесен. Он предоставляет человеку так много возможностей для раскрытия своих способностей, дает столько радостей. Мир — это большая игра природных сил, в которой участвую и я тоже. Жизнь — это большое благо. Она не ограничена только видимым, материальным. Существуют ценности духовные, непреходящие: любовь, дружба, благоговение перед красотой, перед величием проявлений человеческого духа. Природе мы обязаны самой своей жизнью и должны ее не только сберечь для своих детей, но сделать еще краше.

5. *Отношение к духовным ценностям.* Мир подчиняется не только материальным законам. Существуют и другие законы, которые мы чувствуем в себе как голос совести, сострадание к горю других людей. Эти законы действуют везде, в том числе и в бизнесе. Я верую не из подражания, но потому, что нахожу в вере опору и поддержку в трудные минуты, точку отсчета при принятии трудных решений. Я помогаю другим не потому, что так принято, а потому, что, помогая им, я помогаю себе.

6. *Отношение к делу.* Мое дело — это мое призвание и предназначение. Это то, что я смогу сделать лучше всего, будучи хозяином своей судьбы. Это средство реализовать свои способности и свои идеи. Это возможность жить лучше, помогая своим делом жить лучше другим.

7. *Отношение к риску.* Определяется расчетом долгосрочных результатов, соотношением между ожидаемой прибылью и угрозой разрушить дело, нанес ущерб другим людям, например, своим работникам.

8. *Цель жизни.* (Ответ на вопрос: для чего я живу?). Я живу для того, чтобы сделать жизнь — свою и других материальную и духовную — богаче и лучше. Для того, чтобы радоваться тому, как становятся действительностью мои самые смелые идеи. Чтобы оставить о себе добрую память потомкам. Чтобы наслаждаться игрой своих сил и возможностью реализовать свои способности, своей свободой и независимостью. Чтобы иметь возможность честно смотреть людям в глаза и пользоваться их уважением. Важно не то, сколь я проживу, а то, как я проживу.

9. *Средства достижения цели.* (Ответ на вопрос: как все реализовать?) Любые законные и те, которые не противоречат моим моральным принципам. Выбор между большой прибылью и хорошей репутацией делается в пользу хорошей репутации. Опора в основном на свои силы и доверие партнеров.

10. *Кто мои друзья, а кто — враги?* Потенциально все люди могут стать моими партнерами во взаимовыгодном сотрудничестве. Главный принцип выбора — деловая репутация в сочетании со сходной этической ориентацией, соответствием критерию моральной надежности.

Авторы предполагают, что эти типы одинаковы в различных культурах и даже цивилизациях. «Поэтому мы легко можем найти и «скупого рыцаря», изображенного великим Пушкиным, и ростовщика Шейлока, созданного гением Шекспира».

Наиболее принципиальные различия между «дельфинами» и «акулами» усматриваются в тех правилах поведения, которых они придерживаются и которые состоят в том, что «дельфины» развивают доверие и контакты, стремятся говорить правду, не торопятся делать выводы, фантазируют, сомневаются.

«Акулы» имитируют доверие и не верят никому, потребности других не имеют для них значения, не уступают, не философствуют, стремятся к однозначности решений и т. д.

5.4. «Японское чудо»

Каких моделей будет в бизнесе больше, «акул» или «дельфинов», во многом зависит от предпринимательской идеологии в стране.

Центральной проблемой предпринимательской идеологии был всегда вопрос *о социальной роли предпринимательства*. В самой его природе заложено фундаментальное противоречие: с одной стороны, стремление к максимальной прибыли и эгоистическая защита своих частных интересов, а с

другой — социальная роль, то есть необходимость считаться с интересами и ценностями общества и испытывать определенное чувство ответственности перед ним.

С первых лет капиталистической эры и до наших дней существуют две принципиально отличные точки зрения по вопросу о социальной роли предпринимательства и его социальной ответственности. Согласно первой из них -классической или традиционной — идея получения прибыли соответствовала представлениям о социальной ответственности предпринимателя. Иными словами, если он создал преуспевающий бизнес, который приносит стабильную прибыль, то это значит, что он адекватно удовлетворяет потребности какого-то круга потребителей и тем самым успешно выполняет свою роль в обществе. Позже в эту позицию стала включаться ответственность за обеспечение нормальных условий жизни рабочим и служащим, а затем и ответственность перед акционерами.

Сторонники второй точки зрения исходили из того, что ориентация только на собственные интересы предпринимателя и даже на интересы акционеров недостаточна и безнравственна и что бизнес должен быть причастен к решению общенациональных социальных проблем.

В последние десятилетия сложилась и третья позиция, объединяющая основные положения первых двух, которую можно назвать прагматической. Смысл ее в том, что долгосрочные эгоистичные интересы бизнеса, то есть обеспечение прибылей в будущем, требуют его альтруистичного сотрудничества с обществом в решении его социальных проблем. Иначе говоря, предприниматель, который рассчитывает на успешное развитие своего бизнеса, должен быть «социально озабочен» в самом широком смысле этого выражения. В конечном итоге в современной предпринимательской идеологии все больше утверждается прагматический подход, который сами предприниматели называли доктриной просвещенной выгоды. Согласно этой доктрине, интересы бизнеса неразрывно связаны с общим благосостоянием общества.

Указанная связь находит выражение в социально-психологических (отношение общества к предпринимательству), экономических и политических условиях, которые общество создает для бизнеса.

Поэтому бизнес должен быть заинтересован в выполнении не только таких, по существу своих прямых обязанностей, как, например, обеспечение экологической безопасности, но и в обеспечении социальной и политической стабильности общества, в повышении уровня его образованности, развитии культуры и т. д.

Особенно интересный материал для анализа роли исторических, национальных, нравственных, идеологических и социально-психологических предпосылок в становлении и развитии предпринимательства дает современная Япония. Ее пример примечателен с нескольких точек зрения.

Во-первых, *самобытность*, в которой нашла отражение удивительная способность японского общества продуктивно совмещать свой особый исторический опыт, этнические и социально-психологические традиции с опытом Европы и Америки, равно как и с требованиями сегодняшнего дня. Процесс совмещения шел через трудную борьбу защитников сохранения традиционных японских норм жизни и сторонников заимствования западных ценностей. Эта борьба очень похожа на противостояние в нашей истории славянофилов и западников, конфронтацию сегодняшних поборников за нечто исконно русское и сторонников использования опыта Запада. Правда, если позиции славянофилов были достаточно конкретны и понятны, то взгляды современных русофилов отличаются неясностью.

Во-вторых, очень важно в японском опыте *единство нравственно-идеологических и социально-психологических основ*, на которых строятся отношения людей во всех сферах жизни, начиная от межличностных, внутрисемейных и деловых отношений и кончая отношениями человека с государством.

В-третьих, и что очень полезно осмыслить нам сегодня, постоянное *стремление к одухотворенности, жизнедеятельности общества и человека*. При этом с психологической точки зрения не столь важно, что идеологическое содержание этой одухотворенности на протяжении японской истории резко менялось — от фанатично религиозных и милитаристски-националистических идей до просвещенных демократических представлений. Главное в том, что всегда сохранялась социально-психологическая функция одухотворенности, позволившая наполнить жизнь общества и человека социальным и личностным смыслом.

Названные особенности Японии нашли свое отражение и в сфере предпринимательства. После двух веков почти полной изоляции от внешнего мира Япония в середине XIX в., а особенно после революции 1868—1870 гг., вступила на путь быстрого промышленного развития. До этого времени страна состояла из множества феодальных кланов, в каждом из которых был собственный правитель. В новых условиях стали быстро стираться признаки прежней жесткой социальной стратификации, однако сохранилась — с соответствующей адаптацией — специфическая система социальных и социально-психологических норм, регулирующих отношения японца с обществом на всех его уровнях. Государство — предприятие — семья составили ту ось, которая до сих пор определяет своеобразие японских общественных отношений. «Если не понять это вертикальное построение — государство — предприятие — семья, — пишет японский специалист в области предпринимательства Н. Нода, — трудно полностью понять представления японцев об индивидуальном предприятии, его профсоюзе и системе старшинства» (1970. — С. 35).

Принцип феодальной семейственности, согласно которому феодал должен был не только эксплуатировать своих подданных, но и заботиться о них, в современной Японии трансформировался в принцип прав и взаимных обязанностей в названной вертикали. Отсюда, в частности, сложилась необычная система отношений между предпринимателем и менеджментом, с одной стороны, и рабочими и служащими, с другой. Представление о фирме, как о семье, о единстве целей предпринимателя и всех работающих на фирме породило такие известные особенности японского бизнеса, как пожизненный наем; всепроникающую систему контроля за процессами труда и качеством продукции; широко распространенную и всемерно поощряемую склонность рабочих и менеджеров к новаторству; коллективизм и даже способность рабочих и служащих пойти на добровольное сокращение своей зарплаты в трудные для фирмы периоды и т. д. Сохранив и приспособив к современным условиям некоторые из своих этноисторических традиций, японцы в то же время активно и продуктивно использовали западный опыт. Они, например, внимательно изучили «систему Тейлора» и создали у себя Институт промышленной эффективности. В 1930 г. было создано правительственное Управление промышленной рационализации, в задачи которого входила модернизация методов менеджмента на основе опыта США и отчасти Германии. Как ни парадоксально, но японцы продуктивно использовали оккупацию своей страны американцами, организовав с их помощью, в частности, систему подготовки и переподготовки менеджеров. В 50-х гг. началось движение за повышение производительности, был создан Японский центр производительности с собственным исследовательским институтом, которые направляли тысячи предпринимателей и менеджеров за границу для изучения опыта. Результатом такого продуманного синтеза собственных национальных традиций и зарубежного опыта стало известное «японское чудо», а недавние учителя и наставники японских предпринимателей из Америки и Европы, начиная с 70-х гг., потянулись в Японию изучать уже ее опыт.

Единство нравственно-идеологических и прежде всего социально-психологических основ японского общества обеспечивается еще одной особенностью Страны восходящего солнца. Нас приучили думать, что лишь Октябрьская революция открыла путь народу к просвещению и образованию. А на самом деле еще полуфеодальная, но дальновидная Япония уже в 1878 г. приняла закон о всеобщем, обязательном, бесплатном образовании с определенным минимумом обучения (начальная школа) — 8 лет. Сегодня курс средней школы в Японии составляет 13 лет и, по мнениям международных экспертов, ее выпускники по уровню знаний сопоставимы со студентами 2—3-го курсов американских колледжей.

Однако главной специфической чертой системы японского образования является курс так называемого «морального воспитания». Это - обязательный и ведущий предмет для всех школ страны. Строго говоря, мораль в контексте этого предмета понимается как самосовершенствование и отражает основополагающий принцип японской национальной идеологии и нравственности, который гласит: каждый должен постоянно совершенствоваться, чтобы лучше служить своей нации. В недалеком прошлом курс морального воспитания был основой формирования крайне националистической и милитаристской идеологии и по этой причине был даже запрещен в 1945 г. американскими оккупационными властями. Однако позже он возродился в обновленном виде, хотя и сохранил некоторую этноцентристскую направленность.

Не будем вдаваться в идеологические и политические аспекты обсуждаемой проблемы и отметим лишь, что для психолога вопрос о моральном воспитании интересен, прежде всего, тем, что оно стало эффективным инструментом формирования системы нравственных и социально-психологических норм, единой для всех сфер жизни, определяемой осью государство — предприятие — семья. В процессе совершенствования личности акцент делается на воспитание качеств самостоятельности, творчества и инициативы, долга и ответственности. Наряду с этим система морального воспитания направлена на развитие навыков взаимодействия в группе и коллективизма.

В свете сказанного интересно посмотреть, как выглядят системы ценностей и мотивы современных японских предпринимателей в сопоставлении с целями морального воспитания. Правда, корреляция данных разных исследований последнего времени затруднена различиями методического характера при их проведении, однако некоторые общие тенденции можно выделить вполне определенно. Главное в них заключается в том, что основными мотивами, которые приводят японцев из различных социальных слоев к предпринимательству, являются прежде всего стремление к самореализации, независимости, свободе деятельности. Мотивы материального благополучия занимают при этом явно второстепенные позиции. Так, по результатам опроса 1987 г. среди мелких предпринимателей 68,6% в качестве главного мотива своего вступления на стезю бизнеса указали желание реализовать свои способности; 54,2% — стремление вести независимый образ жизни; 16% — обеспечить старость; 27% — зарабатывать больше, чем служащие; и лишь 4,2% отметили намерение увеличить свой семейный бюджет (Мунато, 1986).

По данным проведенного в 1992 году исследования, среди мелких и средних предпринимателей также преобладали мотивы самореализации и свободы деятельности: желание реализовать свои способности, интерес к управленческой деятельности, стремление внести вклад в благосостояние общества, стать хозяином своего дела, обрести личную свободу и т. п. Число респондентов, руководствующихся такого рода мотивами,



составило 75,5% от общей выборки. Вместе с тем только у 23,8% респондентов мотивы были связаны с намерением улучшить материальное благосостояние. Если к этому добавить, что японские предприниматели ценят у своих работников, прежде всего, творческие способности, а потом исполнительность и ответственность, то можно сказать: результаты морального воспитания находят прямое отражение в сфере предпринимательства и менеджмента.

В отличие от Запада и особенно США, где идея эгоистичного индивидуализма и борьбы за существование долгое время занимала господствующее положение в сознании класса предпринимателей и общества, японский бизнес и правящие круги давно осознали необходимость идеологии, объединяющей нацию и вносящей позитивное идейно-нравственное начало в отношения между трудом и капиталом. Более того, вопрос был поставлен не столько о справедливости оплаты труда, сколько об освящении самого труда более высокими, духовными интересами. Так, основатель одного из крупнейших концернов Матсусита еще в 30-х гг. так сформулировал эту мысль: «Для меня становится ясно, что людям нужен способ связать свою производственную деятельность с интересами общества» (1982. — С. 49). Отсюда родилась идея, что бизнес, представленный как предпринимателем, так и рабочим, призван служить обществу, а прибыль фирмы является формой доверия к ней и оценки ее деятельности со стороны общества. В этот же ряд логично вписываются положения о том, что богатство общества складывается из богатства его членов и «если бизнес не дает прибыль, он должен умереть, так как в этом случае он лишь истощает ресурсы общества» (С. 49). Короче говоря, идеология японского предпринимательства выдвигает на первый план его социальную функцию, которая в жизни реализуется через принцип прав и взаимных обязанностей.

Можно по-разному оценивать идеологический и нравственный аспекты изложенных принципов, ссылаться на их возможную демагогичность и т. п., однако факт остается фактом: по уровню своего экономического развития, обеспечения материальных и социальных потребностей населения и социальной стабильности Япония занимает сегодня ведущие позиции в мире.

Картина переходного периода говорит о том, что, к сожалению, у нас нет еще продуманной идеологии предпринимательства и плохо развивается предпринимательская идеология. В пропаганде предпринимательства преобладает, как мы уже отмечали, идея быстрого обогащения, а не творческая, созидательная роль предпринимателя-организатора производства, выполняющего исключительно важную общественную функцию, предпринимателя конкурентоспособной личности.

### **5.5. Интегральные характеристики конкурентоспособной личности**

Определив функциональное назначение каждой из сфер развития конкурентоспособной личности (сферу деятельности, общения, личностных особенностей), оказалось возможным представить их в виде единой функциональной структуры, дающей целостное представление о закономерностях, существенных связях и зависимостях одних элементов от других. Многоаспектная (многокомпонентная) деятельность, обусловленная развитием личностных качеств, связывается в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с другими людьми.

Эти узлы, их иерархии образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики личности, детерминируют ее профессиональное развитие, сами же по сути являются объектом развития. Многочисленные исследования, проведенные нами (Митина, 1990—2000), дали возможность выделить три интегральные характеристики конкурентоспособной личности: направленность, компетентность и гибкость. Это ключевые понятия нашей работы. Каждое из них в психологической и психолого-педагогической литературе имеет множественные интерпретации, вот почему необходимо ввести понятийный (категориальный) строй, принятый в нашей работе,

#### **5.5.1. Направленность личности (психологическое содержание и условия развития)**

*В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад.*

В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А. С. Прангишвили) и т. д. Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение.

С. Л. Рубинштейн (1946) под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно-динамическая тенденция), определяющее источник направленности (Рубинштейн, 1989). Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин (Lewin, 1935). Однако в отличие от С. Л. Рубинштейна, он отрывал динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить динамический момент в универсальный механизм объяснения

человеческой психики. З. Фрейд (1989) рассматривал динамические тенденции как бессознательные влечения, направленность которых является механизмом, изначально заложенным в организме человека. С. Л. Рубинштейн, критикуя З. Фрейда, отмечал, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность, всегда включает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то находящимся вне его. При этом он допускал возможность изменения акцентов динамической и смысловой сторон направленности.

А. Н. Леонтьев (1975), развивая идеи С. Л. Рубинштейна, ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы, побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл (смыслообразующие) и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, то есть увидеть иерархию мотивов.

Л. И. Божович и ее сотрудники (1968, 1981) направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя и более сильные мотивы. Структуру направленности составляют три группы мотивов: общественно-альтруистические, гуманистические; личные; деловые. Гуманистическая (общественная) направленность начинает формироваться еще в раннем детстве. Личная (эгоистическая) является не возрастной характеристикой, а следствием воспитательных ошибок (пример — «акулы»). Главным механизмом формирования общественной направленности является воспитание. Вероятно, пришло время пересмотреть понятие «личная направленность». По нашему мнению, направленность человека на себя не так однозначна: она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. И тогда следствием воспитательных ошибок будет не только центрированность на себе, но и отсутствие таких личностных характеристик у подростка как самооценочность и самопринятие. Гуманистическая психология, в значительной степени определяющая современные подходы к пониманию личностного развития и реализации себя (самоосуществлению), основным источником человеческой деятельности признает непрерывное движение человека к самоактуализации, стремление к самовыражению, самоосознанию.

А. Маслоу (1997) выделил иерархическую структуру основных потребностей, которые составляют мотивационную сферу личности. На нижней ступени находятся физиологические потребности. Далее следуют: потребность в безопасности, обеспеченности и устойчивости; потребность в любви и чувстве принадлежности; потребность в самоуважении и уважении других.

При этом автор отмечает важную для нашего времени идею о том, что нехватка благ, блокада базовых и физиологических потребностей приводит к тому, что эти потребности могут стать для обычного человека ведущими. Но если базовые потребности удовлетворены, то у человека могут проявляться высшие потребности, метамотивация (потребности в развитии, понимании своей жизни, в поиске смысла жизни), которая свидетельствует о психическом здоровье.

Высшим проявлением человеческого осуществления А. Маслоу считает потребность в самоактуализации (понятие, введенное К. Гольдштейном), которую он определяет как полное использование талантов, способностей, возможностей. Человек должен быть тем, чем он может быть. А. Маслоу подчеркивает, что подлинное творчество проявляется у человека не только в искусстве или науке, но и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций. Предприниматель, студент, преподаватель или рабочий у станка — все могут актуализировать свой потенциал, выполняя наилучшим образом то, что они делают; специфические формы самоактуализации очень разнообразны. Именно на этом высшем уровне иерархии потребностей люди сильнее всего отличаются друг от друга.

Однако автор выделяет также некоторые общие характеристики, присущие самоактуализирующимся людям: поглощенность делом как призванием, аутентичность личности, независимость в суждениях, уверенность в себе, инициативность, гибкость, критичность, внутренний локус контроля, высокая степень рефлексии, детская восприимчивость, спонтанность и естественность поведения, отношение к своим чувствам как к ценности, способность к высшим переживаниям, открытость внешнему и внутреннему опыту, стремление к глубоким личностным взаимоотношениям с людьми.

Исследования, проведенные А. Маслоу, привели к заключению, что побуждение к реализации потенциалов личности естественно и необходимо. Однако активное начало, стремление к самоосуществлению — явление врожденное, оно входит в основную природу человека. А. Маслоу считает, что человек от природы наделен огромным потенциалом, и роль среды лишь в том, чтобы помочь человеку актуализировать эти возможности. Даже самое идеальное общество не может создать самоактуализирующихся индивидов. Социокультурные условия, отмечал он, могут мешать процессу самоактуализации, но могут быть и «способствующими».

Процесс самоактуализации ограничивают социально-экономическая ситуация, негативное влияние прошлого опыта, конформизм, внутренние защиты, которые отделяют нас от самих себя. Очень интересные, на наш взгляд, мысли высказывает по этому поводу П. Вайнцвайг: «Когда человек освободится настолько, чтобы стать самим собой, заняться любимым делом и ощутить себя одной из частиц в сложнейшей взаимосвязанности элементов природы, только тогда он сможет наиболее полно раскрыть свои способности... Невротическая потребность в признании и одобрении — серьезное препятствие на пути развития уникальности человеческой личности в работе, жизни и любви. Многим кажется, что они обретут покой и безопасность в толпе. Но если толпа мчится к пропасти, то чего стоит иллюзия подобного ощущения» (1990. — С. 13, 113).

Существенный вклад в разработку концепции самоактуализации внес К. Роджерс (1999), который полагал, что все человечество обладает естественным стремлением двигаться вперед в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости.

К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией актуализации. Человеком управляет процесс роста, в котором его личностный потенциал приводится к реализации. Эта конструктивная биологическая тенденция является общей для всех форм жизни — она присуща не только людям, но и всему живому. «Как растение стремится быть здоровым растением, как семя содержит в себе стремление стать деревом, так человек движим побуждением становиться целостным, полным, самоактуализирующимся человеком» (1995. — С. 30), В контексте теории К. Роджерса тенденция самоактуализации — это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. При этом автор исходил из идеи, что развиваться по направлению к самоактуализации человек может только самостоятельно, никто не может его в этом направлении двигать. Однако при этом принципиально важны условия, в которых происходит становление личности человека.

В своей клинической практике К. Роджерс, исходя из данных теоретических предпосылок, выделяет главные принципы построения межличностных отношений, которые позволяют высвободить и реализовать заложенные в каждом человеке ресурсы продуктивного личностного роста. К таким принципам относятся полное принятие или безусловное положительное отношение к клиенту как к личности; адекватное эмпатическое понимание чувств клиента и того смысла, который они имеют для него, а также конгруэнтность как степень соответствия между высказываниями и реальными переживаниями человека. В результате безусловно положительного отношения к другому человеку и активного эмоционального проявления этого отношения повышается самооценка, что способствует раскрытию творческого потенциала личности. Убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого дает ей возможность более полной самореализации.

Идеи самореализации рассматривались также в работах Ш. Бюлер (1968), которая рассматривала всю человеческую жизнь как процесс выявления и реализации жизненных целей. При этом главной движущей силой и конечной целью будет являться стремление к осуществлению себя, реализации своей самости, своего Я. Осуществить себя человек может в профессии, в общении, в общественной деятельности ради всеобщего блага. Хотя оба понятия — самоактуализация и самоосуществление принципиально сходны по смыслу, сама Ш. Бюлер отмечает некоторые различия. Самоосуществление — это не только реализация личностного потенциала, своего рода итог человеческой деятельности, направленной на выявление своей индивидуальности, но еще и процесс развития, который в разные периоды жизни человека выступает по-разному. В раннем детстве это хорошее самочувствие, не препятствующее полноценному развитию; в подростковом периоде — это переживание закончившегося детства и направленность на самостоятельное развитие; в зрелости — это самореализация, выявление себя; а в старости — исполненность своей человеческой задачи. Одним из условий самоосуществления и сохранения психического здоровья Ш. Бюлер считает наличие адекватных жизненных целей.

В целом, недостатком данного направления является излишняя биологизация природы человека. В рамках таких подходов развитие личности обуславливается заложенной природой генетической программой. Мы разделяем точку зрения Д. И. Фельдштейна (1996), который считает, что в данных исследованиях отсутствует понимание общественно-исторической природы становления человека как личности. В то время как процесс становления личности, возникновения и роста этого особого системного качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, «делаясь» личностью, развиваясь как личность. Важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, самоосуществлению, создающая условия, наряду с присвоением общественных норм и принципов, для претворения задач преобразования - себя и окружающих. Основой и сутью этого процесса становления личности является развитие деятельности, которая служит постоянным субстратом развития личности, обеспечивая ей выход за пределы своих возможностей.

По мнению В. Франюга (1990), виднейшего психотерапевта, близкого по своей ориентации гуманистической психологии, реализация себя как жизненная цель крайне эгоцентрична. Необходимо обращение к другим смысловым категориям бытия, и тогда самоактуализация будет лишь средством достижения особых «смысловых», «надличностных» целей бытия. В. Франкл противопоставляет идее самоактуализации собственного «Я» концепцию реализации человеком трансцендентных ценностей и смысла жизни. Он рассматривает стремление к постижению смысла жизни как одно из ведущих человеческих стремлений. Отсутствие такого смысла порождает у человека так называемый экзистенциальный вакуум, депрессию и бездуховность. Именно этот вакуум ведет людей к суицидам, алкоголизму, наркотикам, преступности. В. Франкл показывает, что на вопрос о смысле жизни — если он поставлен перед индивидом в общей форме — ответить нельзя. У каждого человека свое призвание и миссия в жизни, каждый должен выносить в душе свое предназначение, требующее своей самореализации. Мы можем найти смысл жизни тремя путями: совершая дело, направленное на достижение социально значимых целей; переживая гуманистические ценности; путем страдания и его преодоления.

По мысли А. Маслоу, внешние социальные влияния больше препятствуют, чем способствуют самоактуализации. Работы многих авторов показывают, что культура может оказывать на самоактуализацию не только ограничительное, но и позитивное влияние. В работах М. М. Бахтина (1979), В. Франкла (1990), М. Бубера (1993), С. Л. Брат-ченко (1997) и других авторов в качестве необходимого условия самореализации выступает конструктивный диалог, общение, контакт с другим человеком, воспринимаемым во всей его целостности. Человек с момента рождения живет в постоянном взаимодействии с миром, в котором находятся потенциальные смыслы его существования. Мир несет в себе как определенную угрозу и опасность, так и позитивные возможности и альтернативы, из которых человек должен делать выбор, и в процессе этих выборов он себя самого «строит».

По мнению Э. Фромма (1990), взгляды которого также были близки гуманистической психологии, человека характеризует стремление к самотрансценденции, стремление утвердиться среди людей и позитивная специфически человеческая форма реализации этого стремления — творчество. Но если человек по той или иной причине оказывается неспособным самореализоваться позитивно, через творчество, то сохраняющаяся базовая способность реализуется другим образом — через разрушение. И здесь содержится момент выбора: пойдет ли человек человеческим путем или нет. Э. Фромм утверждал, что поведение человека может быть понято только в свете влияний культуры, существующих в данный конкретный момент истории.

Значительная степень автономии и свободы выбора, характерные для современного западного общества, были достигнуты ценой утраты чувства полной безопасности и появления ощущения личной незначимости. Однако Э. Фромм (1992) считает, что люди могут быть автономными и уникальными, не теряя при этом ощущения единения с другими людьми и обществом. Он называл вид свободы, при которой человек чувствует себя частью мира и в то же время не зависит от него, позитивной свободой. Достижение позитивной свободы требует от людей спонтанной активности в жизни.

«Подхлестываемый постоянно возрастающими техническими возможностями, человек сконцентрировал все свои усилия на производстве и потреблении вещей. В этом процессе он ощущает себя как вещь, которая манипулирует машинами, а те в свою очередь манипулируют ею. Если его не эксплуатируют другие, то он эксплуатирует себя сам, он использует свою человеческую сущность как средство для обслуживания собственного бытия; свои человеческие способности — как средство для удовлетворения постоянно растущих и во многом искусственных материальных потребностей. Существует, таким образом, опасность, что человек может забыть, что он человек», — пишет Э. Фромм. Продолжая идеи Э. Фромма, американский психолог Э. Шостром (1992) считает, что человек может действовать, либо актуализируя себя, либо манипулируя другими. Большинство людей — манипуляторы. Современный манипулятор развился из нашей ориентации на человека как на вещь, о которой нужно много знать и которой нужно уметь управлять. В качестве альтернативы манипулятивному поведению Э. Шостром предлагает поведение человека-актуализатора. Сравнивая основные характеристики манипулятора и актуализатора, Э. Шостром противопоставляет ложь, неосознанность, контроль и цинизм манипулятора честности, осознанности, свободе и доверию актуализатора. Манипуляторство не позволяет человеку быть самим собой, открыто и свободно выражать свои чувства, желания, мысли, расти и ощущать богатство, красоту и разнообразие реального мира.

Актуализатор находится в большей безопасности, чем манипулятор, поскольку понимает, во-первых, то, что он уникален; а во-вторых, то, что его уникальность — это ценность. М. Бубер говорит об этом так: «Каждая личность, рожденная в этом мире, представляет собой нечто особенное, никогда не существовавшее прежде, новое, оригинальное, уникальное. Каждый обязан все время помнить, что никогда прежде на свете не жил никто, подобный ему, и каждый поэтому призван осуществить свою особенную миссию в этом мире,...». Самореализация как объективное явление возможно лишь «на основе способности быть личностью» — способности внести социально значимый вклад в культуру и других людей. «Неповторимость подлинной

личности состоит именно в том, что она по-своему открывает нечто новое для всех, лучше других и полнее других, выражая «суть» всех других людей, своими делами раздвигая рамки наличных возможностей...», — пишет Э. В. Ильенков(1982. — С. 18).

Истинная самореализация не эгоцентрична, она включает в свое определение содействие актуализации других. Мы считаем, что в этом заключается одно из наиболее важных различий между психологическими теориями самоактуализации и пониманием самореализации человека в отечественной психологии. Как отмечает В. С. Мерлин (1996), человек — это система, сложно структурированная, саморегулируемая, самоактуализирующаяся, автономная, но также открытая другим системам, во взаимодействии с ними преобразующая эти системы в соответствии с логикой собственного бытия. Человек — это мир, взаимодействующий с другими мирами.

И это взаимодействие происходит в деятельности. Именно деятельность представляет собой основание культуры и становления человека как личности, способ подлинной самореализации личности. В связи с этим Л. Н. Коган (1984) подчеркивает, что у человека нет другой возможности «дать себе реальность в форме внешней действительности», выявить творческие дарования, проявить себя, развернуть свои способности, обнаружить таланты, кроме как в деятельности, преобразующей мир и его самого.

Таким образом, самореализация в отечественной традиции определяется как «... сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности» (1984. — С. 147]. Под сущностными силами понимаются интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентации, то есть направленность личности.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности, прежде всего — профессиональной. Направленность на профессиональную деятельность появляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность.

Во многих зарубежных исследованиях профессиональную направленность рассматривают как сложный процесс, неотделимый от развития личности на самых ранних ее этапах. Так, сторонники структурной теории «стадий жизни» (Ginzberg, Ginsburg, Axelrads, Herma, 1951) делают выводы, что процесс становления профессиональной направленности распадается на «стадии» (периоды), каждая из которых характеризуется своими особенностями и имеет значение в последующем профессиональном самоопределении. Профессиональная направленность проявляется в сферах разных профессий и в зависимости от особенностей профессии имеет соответствующие характеристики (Е. А. Климов 1984, 1996).

*Вместе с тем направленность как интегральная характеристика конкурентоспособной личности в любой профессиональной сфере* — это система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении.

Иерархическая структура направленности может быть представлена следующим образом:

- \* направленность на других людей, связанная с интересом к ним, доверием, уважением, стремлением к сотрудничеству;
- \* направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере труда;
- \* направленность на предметную сторону профессии (содержание деятельности).

Психологическим условием развития гуманистической направленности является осознание учащимся ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и при необходимости его изменения.

Все практические курсы и тренинги профессионального самоопределения, становления, роста в качестве основной задачи ставят развитие гуманистической направленности личности профессионала (Часть II).

### *5.5.2. Компетентность личности (психологическое содержание и условия развития)*

*Второй интегральной характеристикой конкурентоспособной личности является компетентность.*

В психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности (А. П. Журавлев, Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков и др.).

Одновременно существуют такие понятия, как компетентность, профессиональная компетентность, управленческая компетентность. Анализ работ различных авторов показывает, что зачастую данные понятия употребляются рядоположенно и попыток как-то их упорядочить наблюдается мало.

Попытка типологизировать понятие профессиональной компетентности и систематизировать его взаимоотношения с другими понятиями, используемыми в психологии труда, была осуществлена в монографии А. К. Марковой (1996). Компетентность представляется как «индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно

и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» (С. 34).

В работе А. К. Марковой выделяются виды профессиональной компетентности:

- \* специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;
- \* социальная компетентность — владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;
- \* личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- \* индивидуальная компетентность — владение приемами самореализации и развитие индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность к профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок.

В психологических исследованиях в наибольшей степени проработано понятие управленческой компетентности

как совокупности знаний, умений и навыков в области теории научного управления. При этом оно наряду с социально-психологической, коммуникативной компетентностью и др. включается в понятие профессиональной компетентности руководителя.

В рамках данного подхода был выполнен ряд исследований с целью продемонстрировать преимущественное значение того или иного аспекта для уровня профессиональной компетентности руководителя в целом.

Ориентация на тот или иной аспект профессиональной компетентности зачастую обуславливается областью научных интересов автора. Так, в исследовании Л. Н. Берестовой (1994) демонстрируется, что именно социально-психологическая компетентность руководителя является основным фактором эффективности его профессиональной деятельности, в то время как владение управленческими знаниями и методами составляет функциональную компетентность, которая является методическим обеспечением профессиональной компетентности.

Ряд исследователей оперирует понятием компетентность руководителя, в котором профессиональная компетентность руководителя и управленческая компетентность уравниваются. Так, М. Кяэрст в своем исследовании рассматривает компетентность руководителя как одно из узловых понятий психологии управления и как фактор совершенствования управленческого процесса. Он приводит ряд воззрений на понятие компетентности руководителя, согласно которым:

- \* компетентность выражается в количестве и качестве задач, сформулированных и решенных руководителем в его основной работе;
  - \* компетентность выражает соответствие руководителя тем задачам, решение которых обязательно для работающего в этой должности человека;
  - » компетентность является одним из компонентов личности или совокупностью известных свойств личности, обуславливающих успех в решении основных задач;
  - \* компетентность является системой известных свойств личности, выражающейся в результативности решения проблемных задач;
  - \* компетентность является одним из проявлений личности и заключается в эффективности решения проблем, встречающихся в сфере деятельности человека, осуществляемой в интересах данной организации.
- Наиболее широко используется определение компетентности как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей. Так А. Г. Никифоров рассматривает компетентность как свойство, необходимое каждому руководителю на том или ином участке деятельности и связанное с отраслевой спецификой управленческой деятельности.

Отдельные авторы включают в содержание компетентности уровень базового и специального образования, стаж работы, умение аккумулировать широкий опыт в отношении руководства и т. п.

А. А. Реан и Я. Л. Коломинский (2000) рассматривают уровень компетентности как систему знаний в противовес понятию профессионального уровня, понимаемого как степень сформированное™ умений и навыков.

Другие исследователи в понятие компетентности включают, помимо общей совокупности знаний, еще и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, то есть опыт практического использования тех или иных методов руководства.

Иной подход к пониманию компетентности наблюдается в зарубежной научной литературе (П. Вейлл, 1993; М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, 1994). Компетентность представляется интегральным понятием, в котором могут быть выделены несколько уровней:

- \* компетентность — способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды;
- \* концептуальная компетентность;
- \* компетентность в эмоциональной сфере, в области восприятия;
- \* компетентность в отдельных сферах деятельности.

В концепции Дж. Равена (1999) компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта. Для ее оценки предполагается вначале измерять ценность деятельности и лишь затем - совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности.

Отличительной особенностью исследований компетентности руководителей школ (В. И. Бондарь, 1988; Л. Н. Пана-рин, 1993; Т. И. Шамова, 1990, и др.) является то, что авторы рассматривают управленческую компетентность директора школы как составную часть его профессиональной компетентности, наряду с педагогической компетентностью. Руководитель школы определяется как педагог плюс некий управленческий компонент в деятельности. Такое понимание предполагает, что эффективность профессиональной деятельности директора школы оценивается на основе оценки результатов не только выполнения управленческих функций, но и педагогических тоже.

Иначе компетентность руководителя школы понимается в исследовании О. М. Атласовой (1995). Она определяет профессиональную компетентность через готовность, способность и качества личности. Наличие определенных знаний свидетельствует лишь о компетентности руководителя в вопросах теории и практики соответствующего раздела. Собственно профессиональная компетентность руководителя является интегральной характеристикой, которая определяется его способностями, личностными и профессионально-педагогическими качествами, а также готовностью к управленческой деятельности в конкретной социально-исторической и образовательной ситуации. Причем наличие управленческих знаний, умений, навыков составляет наряду с предметными знаниями, умениями и навыками и психологическими знаниями, умениями и навыками опыт руководителя, который, в свою очередь, вместе с психофизиологической готовностью образует непосредственную готовность к управленческой деятельности. Способность к управленческой деятельности определяется как общая наряду с частными способностями — интеллектуальными, организаторскими и др. Качества руководителя разделяются автором на личностные и психолого-педагогические. Таким образом, к управленческой компетентности руководителя школы в данной модели относятся способность к управлению и наличие управленческих знаний, умений и навыков.

Другая группа авторов, рассматривающих деятельность руководителя образовательного учреждения как разновидность профессии менеджера, склонны не разделять понятия профессиональной и управленческой компетентности.

Е. П. Тонконогая (1989) определяет профессиональную компетентность руководителя как интегральное профессиональное качество руководителя: сплав его опыта, знаний, умений и навыков, показатель готовности к руководящей работе, способность принимать обоснованные управленческие решения. Согласно современной теории управления, эффективность деятельности руководителя определяется его умениями анализировать состояние коллектива; понимать мотивы поведения своих подчиненных; побуждать подчиненных к продуктивной работе; стимулировать их профессиональный рост; создавать отношения в коллективе, максимально благоприятные для продуктивной работы; давать задания подчиненным так, чтобы они понимали, чего от них ждут, и стремились это выполнить; эффективно контролировать работу подчиненных; адекватно оценивать своих подчиненных, их возможности и интересы; предупреждать и разрешать конфликты в коллективе; строить деловое общение с подчиненными в соответствии с их индивидуальными особенностями и ситуацией. Таким образом, уровень владения руководителем научно обоснованными средствами решения выделенных управленческих задач и будет определять его компетентность.

Приведенные позиции исследователей в отношении понимания компетентности касаются, главным образом, компетентности уже состоявшегося профессионала (профессиональная, специальная, управленческая компетентность). Этими знаниями полезно владеть учащимся, но нас в большей степени интересует компетентность, необходимая для развития конкурентоспособной личности в образовательном учреждении. Речь идет о компетентности как элементе общей культуры современного человека, включающей освоение фундаментальных научных знаний, приобретение многосторонних знаний и умений, формирование культурных образцов поведения и взаимодействия в обществе.

Если придерживаться представления о школе как о месте для приобретения только (в большей или меньшей степени) «энциклопедических» знаний под руководством учителя, который выражает то, что санкционировано в учебниках; если рассматривать вуз лишь как ступень в подготовке к будущей профессии

экономиста, юриста, лингвиста, то у учащихся не сформируется нравственная основа личности, они не увидят моральные и культурные ценности, не научатся отстаивать собственную позицию и относиться с уважением к точке зрения другого. Мы не ставим под сомнение приоритетность знаний педагога, но убеждены в том, что одной из важных задач образования сегодня является такое воспитание учащихся, которое позволит им устоять под натиском не только избытка информации, но и в общении с инакомыслящими, в среде которых каждому приходится жить и работать.

Обсуждение темы плюрализма, касающегося коммуникативных и рефлексивных отношений в нашем обществе, должно определиться приоритетом того, что сейчас стоит на повестке дня у специалистов в области образования.

По Брунеру (J. Вшпег, 1990) развитие способности рассуждать является целью школьного обучения. Поэтому, согласно его позиции, теория обучения охватывает не только изучение структуры и содержания ожидаемых учебных результатов как таковых, но и условий развития коммуникативных и рефлексивных отношений в классной комнате. Согласно Брунеру, школа — это «мастерская», где учащиеся берут старт, чтобы стать как исследователями, так и умелыми партнерами в споре. Плюрализм — это фактор современной общественной жизни. Люди должны научиться жить вместе. Это и есть основа новой нравственности. Умение искать компромиссы, уважение к чужому мнению, подавление собственной агрессивности — это все атрибуты нравственности. Новые пути, новые идеи, новые нестандартные решения, а их и требует все ускоряющаяся жизнь, могут быть только результатом бесконечно разного образа мышления, поведения и ракурсов видения проблем, стоящих перед людьми. Наряду с этим нужна и кооперация, компромисс как коллективное решение. Борьба и сотрудничество — это две стороны одной медали, диалектическая общность двух противоположных начал.

Роль культуры общения и гуманитарных знаний будет расти по мере развития цивилизации, а в деятельности педагога все большую роль будут играть разнообразные знания и приемы, формирующие у учащегося представления о себе и другом человеке, о возможностях человеческого творчества — единственной альтернативе потребительству. По форме осуществления воздействий на учащихся можно судить о коммуникативных умениях педагога, по специфике организации речевого сообщения — о его общей культуре и грамотности. Следует учитывать, что с течением времени в школе учатся все меньше детей, умеющих говорить, правильно оформлять свое высказывание, что объясняется снижением интереса к чтению, увлечением видеопрограммами. В результате ученик может освоить какой-либо объем материала, но оказывается беспомощным при его интерпретации.

Практическому освоению языка способствуют творческие задания разного рода, выполняемые в малых группах, с последующим коллективным обсуждением, дискуссией по теме изучения, но, главное, коммуникативные способности и общая культура учителя.

Общая и коммуникативная культура обязательно включает в себя и культуру невербального поведения. Прогресс в изучении невербального поведения состоит в рассмотрении его и психологических явлений в подлинном единстве, в понимании их как компонентов межличностного общения, создающих облик действующего лица, раскрывающих его внутреннее содержание во внешнем действии (Бодалев А. А., 1982; Мироненко В. В., 1975; Рубинштейн С. Л., 1958). Невербальное поведение вплетено во внутренний мир личности, что позволяет рассматривать его как целостную личностную характеристику.

По мнению ряда авторов (Андреева Г. М., 1989; Ковалев Г. А., 1987; Лабунская В. А., 1986; Миккин Х., 1974, и др.), какие бы невербальные средства ни выделялись, все они могут быть сведены к кинетическим (движения тела), пространственным (организация поведения, межличностного общения) и временным характеристикам взаимодействия.

Основные характеристики невербальных средств (движение, пространство, время, энергия) были положены нами (Л. М. Митина, 1994) в основу выделения подструктур невербального поведения, а также систем их отражения и восприятия (оптической, акустической, тактильной, ольфакторной).

Особое место в структуре коммуникативной компетентности занимает так называемая «конфликтная компетентность», которая рассматривается нами вслед за Б. И. Хасаном как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации (Хасан, 1996. — С. 65). Известно, что конфликты с необходимостью включаются в профессиональную деятельность специалистов системы «человек—человек»: руководителей любого ранга, учителей, врачей, юристов, работников сферы обслуживания и др. Классические исследования деятельности менеджера показали, что 25% его рабочего времени обычно затрачивается на улаживание конфликтов. Эта цифра достигает 80% у управляющих первого уровня. Еще более удручающую картину можно наблюдать в школе, где неконструктивные способы выхода из конфликта — подавление, запрет, игнорирование и т. д. — приводят подчас к ломке личности, асоциальным формам поведения, невротическим проявлениям и психосоматическим заболеваниям.



Проблема конфликтов вызывает в настоящее время все больший интерес у различных специалистов. Эта проблема актуальна и в теоретическом, и в практическом плане. Вместе с тем социальная психология, социология, детская, возрастная и педагогическая психология, патопсихология обладают определенным понятийным аппаратом, с помощью которого можно анализировать конфликты, определять их типы и намечать оптимальные пути их разрешения (Бородкин Ф. М., Коряк Л. М.; Васильюк Ф. Е., Вишнякова Н. Ф., Ершов А. А.; Зосимовский А. В.; Кичанова И. Н.; Петровская Л. А.; Рыбакова М. М.; Соснин В. А.; Фельдштейн Д. И., Воробьева Л. И.; Хасан Б. И., Храмов В. О.; Boulding K. E.; Coser L.; Himes I. S.; Simmel G. и другие).

В анализе конфликтов различают несколько уровней и аспектов: философский, социологический, конкретно-научный и прикладной.

Конструктивное отношение к конфликтам предполагает не избегание или подавление всех и всяческих конфликтов, а дифференцированный подход к ним, конструктивное их разрешение.

Идея о полезной функции конфликтов кажется не столь парадоксальной, если помнить, что источником всякого развития является противоречие, столкновение разнонаправленных тенденций и сил. Естественно, далеко не всякий конфликт способствует развитию личности, группы. Однако из каждого конфликта можно извлечь урок для развития своего и окружающих.

Основная цель работы в области практической конфликтологии — дать возможность учащемуся сформировать конструктивное отношение к конфликтам, снизить страх конфликтных ситуаций, овладеть способами анализа и разрешения типичных конфликтов. Это, конечно, не отрицает необходимости постоянной профилактической работы, заключающейся в повышении культуры общения (культуры воздействия, речи, мышления, прогнозирования ответных реакций, слушания, поддержания общения, исправления ошибочного действия и т. д.) и совершенствовании системы эмоциональной саморегуляции учащихся.

Как отмечает Л. А. Петровская, «конфликтная компетентность сегодня — это, прежде всего, освоение позиции партнерства, сотрудничества на фоне владения, конечно, и другими поведенческими стратегиями тоже» (Петровская, 1996. — С. 155). Заметим, что тот же автор говорит о двух тенденциях в развитии коммуникативной компетентности: *нормативной тенденции* — усвоение социально заданных норм и эталонов и личностно-творческой тенденции, которая предполагает конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере..

Естественно, что компетентность конкурентоспособной личности связана и может проявляться в определенной профессиональной деятельности, но ее следует рассматривать не только в деятельностном контексте, но и в коммуникативном.

Таким образом, *понятие «компетентность» включает, по нашему мнению, знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности.*

Данное определение дает возможность представить в структуре компетентности конкурентоспособной личности две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения).

Психологическим условием развития компетентности является осознание учащимся необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития конкурентоспособной личности.

### **5.5.3. Эмоциональная гибкость личности**

**Третьей интегральной характеристикой конкурентоспособной личности является гибкость.**

Гибкость — это, по нашему мнению, разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных) формах активности, так и во внутренних (психических). Гибкость — интегральная характеристика личности, представляющая собой гармоничное сочетание трех взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга личностных качеств: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкости.

Противоположные характеристики относятся к ригидности, охватывающей также когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Ригидность в когнитивной сфере (интеллектуальная ригидность) отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей.

Ригидность в эмоциональной сфере (эмоциональная ригидность) снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

Ригидность в поведенческой сфере (поведенческая ригидность) приводит к функционированию достаточно ограниченного числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых.

Развитие конкурентоспособной личности — это развитие рефлексивной личности, способной организовывать, планировать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях.

Вот почему проблема гибкости, прежде всего эмоциональной гибкости, является одной из наиболее важных в развитии конкурентоспособной личности.

Проблема эмоциональной гибкости и устойчивости в психологии представлена в рамках различных теорий личности (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Ф. Олпорт, У. Шелдон и др.), «теории мотивации достижения» (Д. Макклелланд и Дж. Аткин-сон), получившей в последние годы развитие в исследованиях Х. Хекхаузена, теории гомеостаза (У. Кеннон) и стресса (Г. Селье), теории адаптационно-трофического значения симпатической нервной системы (Л. А. Орбели), теории темперамента и свойств нервной системы (Т. Рибо, И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, Я. Стреляу и др.), теории надежности деятельности (М. И. Бобнева, Ф. Д. Горбов, Б. Ф. Ломов, В. А. Плахтиенко и др.). В настоящее время накоплены обширные экспериментальные данные о влиянии эмоционального стресса на деятельность (Б. А. Вяткин, 1981; Ф. З. Меер-сон, 1981; М. П. Мирошников, 1971; Г. Селье, 1982; В. В. Суворова, 1975; К. В. Судаков, 1981; Дж. С. Эверли, Р. Розенфельд, 1985, и др.).

В содержание термина «эмоциональный стресс» обычно включены первичные эмоциональные реакции, возникающие при критических психических воздействиях, или эмоционально-психические симптомы, порожденные телесными изменениями (Л. А. Китаев-Смык, 1983. — С. 21). Обзор этих публикаций, а также анализ данных, представленных в них, свидетельствует о фундаментальной их общности. Основным смыслом результатов исследований заключается в том, что при среднем уровне эмоционального стресса достижения человека в деятельности относительно высоки, а при эмоциональном стрессе низкого и высокого уровня они могут быть хуже результатов, полученных в обычных условиях.

Известно, что ведущим фактором эмоционального стресса являются эмоции общения. На наш взгляд, целесообразно выделять стресс в области коммуникаций в отдельную категорию эмоциональных реакций, обозначаемых общим понятием фрустрация.

Фрустрация в психологии рассматривается как один из видов психических состояний, выражающийся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи (Н. Д. Левитов, 1967; Я. Рейковский, 1979). По мнению ряда авторов (В. С. Мерлин 1986; Н. И. Наенко 1976; П. Б. Зильберман 1970, и др.), фрустрация выступает в качестве деструктивного фактора, снижающего продуктивность деятельности.

В то же время человек порой преодолевает значительные трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Упорядоченное и организованное поведение, адекватность реагирования в сложных ситуациях разрабатываются преимущественно как проблема фрустрационной толерантности (эмоциональной устойчивости). Под фрустрационной толерантностью понимается способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации (Н. Д. Левитов, 1967). В основе ее лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации — с другой.

*Мы будем рассматривать эмоциональную устойчивость как свойство психики, благодаря которому человек способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях, в условиях, вызывающих переживания отрицательных эмоций.*

Социализация отрицательных эмоций (страдание, гнев, презрение, страх, стыд) заключается в развитии у старшеклассников способности переживать страдания, сдерживать гнев, справляться со страхом, развиваться в сильную, менее уязвимую личность.

Кроме контроля над отрицательными эмоциями, конкурентоспособной личности необходимо уметь создавать у себя оптимальное эмоциональное состояние. Известно, что при хорошем настроении работоспособность значительно увеличивается.

Мы выделяем три положительные эмоции (радость, интерес, удивление), социализация которых, по нашему мнению, создает подлинное богатство эмоциональных переживаний, необходимых для развития личности старшеклассника (Митина Л. М., 1994).

Уверенность и личная значимость, которые проявляются в *радости*, делают его способным справляться с трудностями и наслаждаться жизнью, оказывают стимулирующее влияние на познавательные процессы. Ученик приобретает способность более верно оценивать мир. Это облегчает взаимодействие и усиливает его отзывчивость. Повторяющаяся радость способствует устойчивости к фрустрации и достижению трудных целей. Радость придает уверенность и мужество, успокаивает, снимает напряжение и чрезмерное возбуждение.

С аффектом радости связан **юмор** в его лучшем виде. Однако, если он направлен в адрес других людей, он может быть связан с гневом, презрением (как при насмешке) и приводить к возникновению агрессии или депрессии. Понимание юмора является функцией как аффекта, так и интеллекта и приобретается в течение всей жизни, будучи связан с творчеством, интуицией, остроумием нетривиальных решений учебных задач. По теории В. Шутца (Schutz W., 1967), препятствия к самореализации могут мешать появлению радости. Например, некоторые особенности социальной жизни человека могут быть одним из самых распространенных препятствий для самореализации и возникновения радости. Иногда правила и инструкции подавляют творческую активность, устанавливают всепроникающий контроль и предписывают заурядность и посредственность. Такими же препятствиями бывают безличные и слишком строго иерархизированные отношения между людьми; догматизм в воспитании детей (они затрудняют человеку познание самого себя, любовь и доверие к себе, что мешает испытывать радость). Не вызывает радости приоритет материального успеха и карьеры как общественных ценностей. Телесные изъятия могут помешать самореализации и возникновению радости.

Репрессивная система с антигуманными правилами и законами значительно ограничивает самореализацию и радость. Ребенок может бояться быть открытым и искренним и выражать свои эмоции, даже если они вполне естественны. Он может опасаться проявить несоответствующие чувства в неподходящий момент. Ряд экспериментаторов указывает на то, что внешнее выражение эмоции не только играет роль в социальной коммуникации, но и выполняет некоторые адаптивные функции. Выражение эмоции реверсивно связано с физиологическим возбуждением. Один из возможных выводов из этого факта — то, что хроническое подавление внешнего выражения эмоций ведет к повышению физиологического возбуждения, а затем и к психосоматическим расстройствам.

Обучение контролю над отрицательными эмоциями и «отучение» от чрезмерно ограничивающих запретов, свободное проявление положительных эмоций, поддержание физического и психического здоровья, стремление к творческой самореализации могут подготовить человека к переживаниям радости в жизни.

А. С. Макаренко единственно приемлемой для педагога считал позицию счастливого человека. Он писал: «Нельзя быть несчастным. Наша этика требует от нас... чтобы мы были прекрасными работниками, чтобы мы были

творцами нашей жизни, героями, но она требует, чтобы мы были счастливыми людьми. И счастливым человеком нельзя быть по случаю — выиграть, как в рулетку, — счастливым человеком нужно уметь быть... Несчастье может быть только продуктом плохой нравственности, то есть неумения, неточности, отсутствия уважения к себе и другим» (1946. - С. 157).

**Интерес** — наиболее часто переживаемая положительная эмоция, которая мотивирует обучение, развитие навыков и умений и творческие стремления. Ряд авторов считает, что интерес — понятие более широкое (см., например: Додонов, 1987), включающее в свою структуру явно выраженный эмоциональный компонент.

Интерес — это чувство захваченное, зачарованности, любопытства. У ребенка, испытывающего эмоции интереса, появляется желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем включения новой информации и подойти по-новому к лицу или объекту, возбуждавшему интерес. При интенсивном интересе ученик чувствует себя воодушевленным и оживленным. Именно это оживление обеспечивает связь интереса с познавательной и двигательной активностью.

Интерес играет существенную роль в развитии интеллекта, усвоении знаний и навыков. Отношения между интересом и развитием познавательных функций было ясно описано С. Томкинсом (Tomkins, 1962): «Без интереса развитие мышления и концептуального аппарата было бы серьезно нарушено. Взаимоотношения между интересом и функциями мышления и памяти так обширны, что отсутствие аффективной поддержки со стороны интереса угрожает развитию интеллекта в не меньшей мере, чем разрушение ткани мозга. Чтобы думать, нужно переживать, быть возбужденным, постоянно получать подкрепление. Нет ни одного навыка, которым можно было бы овладеть без устойчивого интереса» (С. 343). Ключевыми детерминантами интереса являются новизна и изменение. Источниками изменений и новизны могут быть другой человек, окружающая среда, воображение, память, мышление. Феноменология интереса характеризуется также относительно высокой степенью удовольствия, степенью импульсивности и напряжения. Эмоция радости часто сопровождает интерес.

**Удивление** — это не эмоция в полном смысле этого слова, поскольку всегда — мимолетное состояние; появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-нибудь внезапного события.

Функция удивления состоит в подготовке человека к успешным действиям с новым или внезапным событием или рядом событий. Удивление выполняет роль вывода нервной системы из того состояния, в котором она в данный момент находится, и приспособления ее к внезапным изменениям в окружении. Для человека важно быть готовым иметь дело с неожиданностями. С. Томкинс (1962) удачно назвал удивление «эмоцией, очищающей каналы». Удивление очищает нервные пути для новой активности, отличающейся от

предыдущей. В. Чарльзвортс (Charles-worth, 1969) демонстрирует важную роль удивления в когнитивном развитии. Ему она видится в побуждении, «освещении» и подкреплении тех ответов, которые способствуют изменениям в когнитивных структурах. Он применяет к удивлению некоторые из характеристик, которые относятся в равной степени к интересу.

Наибольшей эффективности процесс общения и учебно-воспитательный процесс в целом достигают тогда, когда ученики переживают все три эмоциональных состояния (радость, интерес и удивление) одновременно, комплексно. И здесь все зависит от творчества и фантазии учителя. Свободное проявление положительных эмоций с помощью приемов вербального и невербального поведения улучшает взаимоотношения, делает их более естественными, экспрессивными.

В психологии экспрессия имеет два значения: в первом, более узком, речь идет о выражении чувств человека (о передаче его эмоциональных состояний, переживаний; во втором, более широком, — о выразительности поведения (черт характера, отношения к людям, стиля жизни и т. п.). *Мы будем говорить об эмоциональной экспрессивности, когда выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, в мимике, в речи, ее интонациях, позволяет передать не только особенности характера человека, но и его образ мыслей, его отношение к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), его отношение к людям и, конечно, владеющие им переживания.* Ученики могут состояние учителя отвергнуть, а могут принять и одобрить, и тогда в процесс восприятия экспрессии включается механизм эмпатии как сопереживание другому человеку и переживание сочувствия. Экспрессия действует и заражающим образом. В процесс понимания включается механизм сопереживания, в значительной мере основанный на невольном подражании, в результате чего и возникает не простое понимание, а особое, эмоциональное понимание происходящего. Яркой, убедительной, эмоционально насыщенной экспрессией учитель «заражает» ученика, включает его (через сопереживание) в общий процесс развития. На такое поведение учителя ученик отвечает своим сопереживающим пониманием.

Такое сопереживающее понимание существенно, однако, не только для связи учителя с учеником, но и для связи ученика с учеником, так как именно это и может привести — и нередко приводит — к переживанию всего класса.

«Во все времена, — пишет Р. Берне, — подлинные педагоги подчеркивали значение эмоциональных аспектов в воспитании и общении. Однако, если раньше внимание обращали прежде всего на отрицательные эмоции, такие, как страх перед наказанием или неудачей, то нас больше интересуют возможности положительного воздействия эмоциональных переживаний в воспитательно-образовательном процессе» (1986. — С. 28).

Подход Р. Бернса к условиям личностного развития в школьном окружении делает его последователем К. Роджерса (1983), метод которого направлен на формирование у человека чувства психологической защищенности и безопасности. В соответствии с этим подходом обязательным условием обучения становится изначальное одобрение личности ученика в обстановке эмпатии — стремление педагога понять волнующие детей трудности и проблемы, что и побуждает его проявлять к ним теплоту и участие. В результате происходит взаимная идентификация учителя и ученика.

По мнению К. Роджерса, создание такой межличностной атмосферы устраняет преграды на пути подлинно продуктивного учения. В результате безусловно позитивного отношения со стороны педагога и активного эмоционального проявления этого отношения (экспрессии) происходит повышение самооценки ребенка, подростка, а это прямо способствует раскрытию творческого потенциала личности. Убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого дает ей возможность все более полной самореализации. Такой подход ориентирует педагогическую мысль на решение задачи, важность которой если и осознавалась, то лишь интуитивно. Речь идет об активной профилактике стрессовых психических состояний ребенка в процессе обучения.

У ребенка свои тихие печали, заботы и разочарования, свой одинокий мир. Ребенок меньше знает, меньше испытал, а значит, он сильнее чувствует, ибо впечатлителен, незакален, еще не опытен в страданиях. Мир холоден, жесток, беспощаден, мстителен, полон печальных неожиданностей, непонятен, заставляет страдать. Мы выделяем пять отрицательных эмоций, с которыми ребенок чаще всего сталкивается в учебном процессе, и профилактике которых учитель должен уделять особое внимание: страдание, гнев, презрение, страх, стыд (Митина, 1994).

Страдание — наиболее распространенная отрицательная эмоция; она обычно доминирует при горе и депрессии. Испытывая ее, ребенок падает духом, чувствует одиночество, отсутствие контактов с людьми, жалость к себе.

Когда учителя выражают свое негативное отношение к страданию ребенка или наказывают его, не обращая внимания на причину, вызвавшую страдание, оно усугубляется. Переплетение множества страданий, при котором нет выхода и нет возможности выразить страдание *или* вызванный страданием гнев без того, чтобы не навлечь на себя еще большее наказание, приводит, в конце концов, к притворству, изоляционизму, низкой сопротивляемости фрустрации, слабо выраженной индивидуальности, чрезмерному избеганию страдания,

апатии и усталости. С. Томкинс (Tomkins, 1963) отмечает: «В конечном счете, такая социализация страдания способна привести к полному смирению перед судьбой из-за неуверенности в том, что, когда человеку необходима помощь, его крик о помощи будет услышан, а если и будет услышан, то останется без ответа» (С. 99).

Учителя, применяющие поощряющий тип поведения, пытаются успокоить страдающего ребенка и предпринимают активные попытки уменьшить воздействие стимулов, вызывающих страдание. При этом они воздействуют на причины страдания (если они ограничиваются только ласковыми словами и сочувствием, ребенок, когда вырастет, будет обладать ярко выраженным инфантилизмом). Если же учителя, кроме сочувствия и сострадания, активно борются с отрицательными раздражителями, возможности ребенка выражать страдание, бороться с ним и побеждать его будут намного более широкими. Он будет больше доверять другим людям, с большей вероятностью будет честным, готовым прийти на помощь. Он будет более смелым и устойчивым к фрустрациям, будет благополучно переживать страдания, сопровождающие любовь и радость, и у него будет гораздо более оптимистическое отношение к самому себе и жизни в целом.

**Гнев** — это эмоция, контролю над выражением которой уделяется особое внимание в процессе социализации.

Выражение гнева и связанное с этим поведение могут быть конструктивны, когда человек, охваченный гневом, хочет установить, восстановить, или поддержать позитивные отношения с другими. Он действует и говорит таким образом, чтобы прямо и искренне выразить свои чувства, сохраняя достаточный контроль над интенсивностью, которая не больше, чем нужно для убеждения других в истинности переживания. Чтобы человек мог конструктивно использовать свой гнев, его проявление и словесное выражение должны полно и ясно отражать, как он воспринимает ситуацию, возбуждающую гнев, как она действует на него и почему он чувствует себя подобным образом. При такой форме поведения сохраняется возможность открытого двустороннего общения.

**Презрение** считается наиболее холодной отрицательной эмоцией.

Чувство презрения — это чувство превосходства над кем-то одним или группой людей. Презрение — это отстраненное переживание, побуждающее к агрессии, проявляющейся в хитрости и обмане. Презрение к людям пытается дегуманизировать определенного индивида, заставить воспринять это лицо как нечто, не заслуживающее быть человеком.

**Враждебность** определяется К. Изардом как комбинация фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения с определенными влечениями и аффективно-когнитивными структурами. Враждебность по отношению к учителю может у учеников появляться в стремлении (осознанном или неосознанном) наказать его, чаще всего снижением уровня успеваемости и нарушениями дисциплины. Из враждебности вытекает **агрессия**, которая направлена на то, чтобы причинить ущерб, нанести оскорбление или одержать верх над кем-либо.

Важно учителю вовремя заметить, понять и правильно отреагировать на возникновение у ребенка признаков враждебности. Профилактическая работа с названными эмоциями важна для поддержания как позитивных отношений с учащимися, так и познавательного интереса. В целом ряде исследований показано, что гнев, отвращение и презрение оказывают отчасти влияние на восприятие и познание. Так, враждебность ограничивает умственную продуктивность.

**Страх** является наиболее опасной и сильной из всех эмоций. В зависимости от интенсивности он переживается как предчувствие, неуверенность, полная незащищенность. Появляется чувство недостаточной надежности, опасности и надвигающегося несчастья. Ребенок ощущает угрозу своему существованию, своему телу, психологическому «Я» или тому и другому вместе.

Страх оказывает заметное сдерживающее воздействие на восприятие, мышление и поведение человека. Из-за него ограничивается восприятие, замедляется ход мыслей. Родители часто используют запугивание, добиваясь подчинения ребенка себе. Современная школа большей частью держится на страхе. Статистика показывает, что основной процент обращений к психологу приходится на школьников, пострадавших от действий репрессивного характера со стороны учителей. Вся многоступенчатая система «рычагов», управляющая жизнью школы, строится на наказаниях (от замечания на уроке до вызова родителей в школу) и нагнетания страха с целью повышения успеваемости, примерного поведения. Однако страх отгораживает ребенка от взрослого, делая ребенка «непроницаемым» для воспитания и обучения, для усвоения ценностей общества, общественной морали. Страх развивает у ребенка скрытность, лживость, умение «казаться», а не «быть».

Но страх этот может исчезнуть (а это случается, когда появляется чувство физической и духовной зрелости, стремление к самостоятельности и независимости), а с ним — и основной мотив морального поведения. Обретя бесстрашие перед наказанием, подросток, возвращенный на страхе, становится аморальным и асоциальным. А меры по отношению к подростку даже в этом случае часто продолжают применять те же

самые, что и раньше. Когда же убедятся в неэффективности этих мер, тогда последней инстанцией в этой системе «рычагов» становится милиция.

Однако чаще всего воспитание и обучение через страх формируют конформиста, некритически перенимающего нормы, цели референтной для него группы.

Учителя должны воздерживаться от запугивания ребенка и обучать его терпимости к страху и способам противодействовать ему. Даже если сами опасаются за ребенка, они стараются защитить его, учат прогнозировать опасное развитие ситуаций, но не передают ему собственного чувства страха. Общая благожелательность, близкие и доверительные отношения позволяют снять напряжение и страх.

Стыд — мучительная эмоция, возникающая у человека при совершении ошибки. Начинается с внезапного и интенсивного осознания своего «Я»: человек кажется себе маленьким, беспомощным и ни к чему не приспособленным, ни на что не годным и испытывает чувство поражения, неудачи, самоуничтожения, утраты собственного достоинства.

Если ученик часто переживает стыд и самоуничтожение и не способен эффективно реагировать или использовать один из адаптивных механизмов защиты «Я» (отрицание, самоутверждение), то он переживает страдание, переходящее в депрессию, ученик чувствует себя угнетенным, подавленным, недостойным, ни на что не способным и вообще жалким.

Если во время переживания стыда учителя ободряют ребенка и пытаются научить его способам овладения ситуацией или условиями, вызывающими стыд, он не только выработает эффективные приемы избегания стыда, но и разовьется в сильную, менее уязвимую личность. Доверие его ко взрослым возрастет. Постоянная поддержка в овладении стыдом и вызывающими стыд условиями укрепит его доброжелательность и готовность прийти на помощь.

Итак, социализация эмоций — чрезвычайно тонкий и сложный процесс. Как говорили древние: «Одна только доза делает вещество ядом или лекарством».

Учитель должен постоянно помнить, что его поведение, его эмоциональное состояние оказывают влияние как на самочувствие школьников, так и на их личностное и интеллектуальное развитие.

В исследовании А. А. Бодалева (1982) показано, что состояние спокойного удовлетворения и радости гораздо чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, во главе которых стоит воспитатель, придерживающийся демократических принципов в своем общении со школьниками-подростками, то есть гармонично сочетающий требовательность и доверие. В то же время состояние подавленности и страха у школьников чаще наблюдается, когда их воспитатель — личность авторитарного склада, а переживания гнева и злобы у учащихся чаще отмечаются, когда воспитатели непоследовательны в своих отношениях с ними.

В. Г. Казанская (1985) установила, что наличие высокой ситуативной напряженности преподавателей обуславливает высокую ситуативную напряженность, агрессивную самозащиту и слабую социальную адаптивность учащихся. Открытый, доброжелательный, искренний учитель оказывает благотворное воздействие на учеников.

Обучение моральным нормам происходит также через механизмы идентификации и подражания. Многие исследователи поддержали тезис о том, что идентификация с добрыми и благожелательными учителями, которые используют «ориентированные на любовь методы дисциплины», способствует достижению моральной зрелости.

Таким образом, суть профилактического подхода выражается в том, что на основе глубоко личностного позитивного восприятия учащихся педагог с первой встречи берет на себя функции их максимальной эмоциональной защиты, помощи, поддержки.

В заключение необходимо сказать о том, что преимущественное внимание к эмоциональному аспекту отнюдь не умаляет значения для нас познавательных задач, собственно обучения. Познавательные и эмоциональные аспекты должны взаимно дополнять друг друга. Личностный опыт ученика, его ожидания, реакции на поведение учителя, психологическая атмосфера в школе являются важнейшими компонентами воспитательно-образовательного процесса, цель которого — развитие личности ребенка, а не только усвоение знаний и развитие мышления.

*Итак, под эмоциональной гибкостью понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости.*

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является осознание учащимся роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, своего психического и физического здоровья. Динамика эмоциональной гибкости определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений: способностью «оживлять» подлинные эмоции, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, то есть проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

#### **5.5.4. Поведенческая гибкость**

Эмоциональная гибкость самым тесным образом связана с гибкостью *поведенческой*, понимаемой как способность человека отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения и вырабатывать или принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Противоположные характеристики относятся к ригидности поведения, препятствующей успешному освоению профессиональной деятельности и, в конечном итоге, негативно влияющей на психическое здоровье личности. В связи с этим возникает необходимость серьезно и глубоко изучить вопросы, связанные с ригидностью поведения как фактором деструктивной профессионализации специалиста и поиском путей ее преодоления и предотвращения.

Процесс освоения профессии может проходить, по мнению А. Адлера, либо конструктивным, либо деструктивным путём. Исследования последнего встречаются в отечественной и зарубежной практике и науке редко, в связи с чем возникает необходимость в более глубоком изучении негативных компонентов профессионализации, приводящих личность на деструктивный путь освоения профессии.

Профессиональная деятельность человека оказывает значительное влияние на динамику его личностных черт.

Подчёркивая это, М. Я. Басов писал: «...когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, актёре и т. п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый имеет своё лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаём их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» (М.Я. Басов, 1926.-С. 17).

Проблемы профессиональной типизации личности, имплицитно предполагая определённые отклонения от общепринятого поведения, имеют отношение к понятию «нормы отклонения». Полноценное функционирование личности связано с гармоничным сочетанием свойств различных уровней личностной организации: нейродинамического, психодинамического и собственно личностных свойств социального типа личности (Е. В. Шорохова, 1987). Механизм данного процесса состоит в том, что в ходе онтогенетического развития человека постепенно устраняется расхождение между индивидуальными свойствами разных уровней. Высшие личностные структуры начинают компенсировать нижележащие (В. С. Мерлин, 1986). Интеграция уровней осуществляется в результате деятельности человека, выбирающего эффективные способы поведения, соответствующие его личностным особенностям и требованиям социума. Альтернативой может явиться выработка приспособительных форм поведения на одном из уровней, что ведёт к деформации всей структуры.

Более определённые критерии нормального или деформированного становления личности предложены Б. С. Братусем (1988). Он понимает под нормальным развитием такое, которое ведёт к обретению родовой сущности. Критериями девиантного развития автор считает отношение к человеку как средству, как к конечной, заранее определенной вещи; эгоцентризм и неспособность к самоотдаче и любви; причинно обусловленный характер жизнедеятельности; слабая выраженность потребности в позитивной свободе; неспособность к свободному волеизъявлению; неверие в свои возможности; отсутствие ответственности, отсутствие стремления к обретению общего смысла своей жизни. Большая часть перечисленных свойств-признаков может быть объединена и охарактеризована как низкая интернальность, атрибутивно составляющая деструктивный компонент профессионализации (J. В. Rotter, 1966).

Спектр новообразований, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, достаточно широк, однако все их можно разделить на две большие группы: стенические изменения, способствующие успешной адаптации деятеля в социуме, повышению эффективности его жизнедеятельности, и астенические, препятствующие успешному функционированию личности в окружающей среде, которые А. Адлер наименовал как конструктивный и деструктивный способы профессионализации. Значительная часть негативных новообразований, сопровождающих деструктивную профессионализацию, составляет группа изменений, получивших в психологии название жёсткого ролевого поведения или профессиональной деформации личности. А. Л. Свенцицкий (1986) предложил этому феномену такое определение: «...профессиональные стереотипы становятся настолько характерными для человека, что он никак не может и в других социальных ролях выйти за рамки сложившихся стереотипов, перестроить своё поведение соответственно изменившимся условиям».

Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменением в её структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешности в деятельности, а с другой - изменение, подавление и даже разрушение уравнивающих эти качества структур, не участвующих в процессе профессионального становления.

Юнг считал, что многим свойственно идентифицировать себя с исполняемой должностью. Такая идентификация привлекательна с одной стороны, поскольку «предполагает лёгкую компенсацию личных изъянов» (Одайник В., 1996). С другой же, когда индивид полностью идентифицирует себя с должностью, он нарушает естественный порядок расширения собственной личности, узурпирует качества, ему не

принадлежащие, что в аналитической психологии именуется «психической инфляцией». «Психическая инфляция» в профессии приводит к противоречию между сохранением индивидуального самосознания, личной ответственности с предъявляемыми человеку общественными требованиями.

Е. И. Рогов так определяет данный психологический феномен: «Выдавая себя не за того, кем он является на самом деле, вступая, по сути дела, в личностно-ролевой диссонанс, индивид ограничивает свою активность, проявляет раздвоенность, не может полностью самореализоваться в профессии. В таких случаях развитие личности переходит в фазу деформации и может проявляться в различных формах неадекватности...» (Рогов Е. И., 1996).

Нам представляется перспективной попытка Меньшиковой Л. В. (1981) разделить личностные проявления профессионала на две сферы: пространство профессиональных ориентации — то, что относится к профессиональной сфере деятельности человека, и собственно личное пространство, ядром которого являются ценности человека.

Трудности в выделении этих сфер определяются различными вариантами их сочетания:

» Существование рядом без пересечения, когда человек не присваивает своей деятельности, функционируя, формально отбывая на работе.

\* Частичное пересечение, частичная идентификация личности со своей профессиональной ролью. Наличие определённого отчуждённого пространства.

\* Полное включение профессиональных ценностей в личностное пространство значительно более широкое и многомерное.

\* Полное совмещение сферы профессиональной и личностной, наложение одной на другую. Психологически это полная идентификация человека со своей профессиональной ролью, когда он вне её не может себя представить.

Взаимодействие с таким исполнителем, «одержимым» ролью, становится затруднительным. «Нужно добросовестно играть свою роль, но при этом не забывать, что это всего-навсего роль, которую нам поручили. Маску и внешний облик нельзя делать сущностью, чужое — своим. Мы не умеем отличать рубашку от кожи. Достаточно посыпать мукой лицо, не посыпая ею одновременно сердце» (Монтень М., 1960). Перечисленные психологические феномены можно наименовать несколькими терминами. Однако, не вызывает сомнения, что «профессиональная деформация личности» — один из наиболее адекватных.

Предпринимая попытки классификации данной группы динамических черт личности, в первую очередь целесообразно определить круг профессий, в наибольшей мере способствующих образованию дезадаптивных изменений. Это, в первую очередь, профессии, принадлежащие к системе «человек—человек».

Р. Конечный и М. Боухал (1983) считают, что склонность к профессиональной деформации наблюдается у определённых профессий, «представители которых обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью». Профессиональная деформация постепенно развивается из профессиональной адаптации.

М. П. Гомелаури (1976), изучавший феномен профессиональной деформации личности, показал тесную связь профессиональной роли и аттитюда. Оказалось, что при изменении роли и переходе её на противоположную большинство испытуемых не изменяет аттитюд. Следовательно, стабильные аттитюды становятся барьером для принятия новой роли даже в воображаемой ситуации. Экспериментальные исследования проводились на представителях юриспруденции, в результате чего и был выделен элемент поведения, названный жёстким ролевым поведением.

В процессе изучения работы судей А. Ю. Панасюк (1992) пришёл к выводу о существовании у них «обвинительного уклона», проявляющегося на практике в том, что судья до выяснения в суде всех обстоятельств дела рассматривает подсудимого как виновного.

Анализируя профессию лётчика, О. П. Ерциян (1975) отмечает, что к профессионально значимым качествам здесь относятся самолюбие и самоуверенность. С другой стороны, причиной аварий в воздухе часто является чрезмерная самоуверенность. Анализ авиационных аварий во время Отечественной войны показывает, что 48% всех боевых потерь приходится на седьмой — девятый вылет, когда лётчик начинает летать по-своему, а не «по-инструкторски».

Профессия врача также является в значительной мере деформирующей личность.

Педагогическая профессия, в частности профессия учителя, является одной из наиболее деформирующих личность человека — деятеля профессий. М. Р. Грановская (1988) указывает, что если человек распространяет ролевое поведение на все сферы, то его поведение становится неадекватным обстановке и общение с ним затрудняется. Согласно её наблюдениям, многих учителей отличает поучающая манера речи. Выработанная и в определённой мере полезная в школе, она нередко проявляется в сфере личных отношений. Кроме характерной манеры речи, с профессией учителя нередко связана и привычка к упрощённому подходу к проблемам. Это качество необходимо в школе, поскольку помогает превращать весьма сложные вещи в доступные для людей. Однако вне профессионального общения оно порождает излишнюю прямолинейность



и *негибкость мышления*. Авторитарность типична для многих учителей, поскольку учитель должен чётко управлять классным коллективом. Вместе с тем излишняя авторитарность приводит к профессиональной неэффективности: замечено, что это качество учителя замедляет становление коллектива учащихся и способствует развитию у школьников неадекватной самооценки и возникновению неврозов. Необходимость «держать класс в руках» формирует в характере учителя излишнюю властность и категоричность. Властность вкупе с чрезмерной дидактичностью в свою очередь способствует подавлению чувства юмора. Проявление указанных особенностей, именуемых профессиональными деформациями характера, не только мешает работе учителя, но и затрудняет его общение вне школы — в кругу близких.

Не менее опасна в плане негативных новообразований личности профессия практического психолога (Трунов Д. Г., 1998).

Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдниц (1998) рассматривают два основных компонента профессиональной деформации личности в системе профессий «человек—человек». Это синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания.

В рассматриваемой системе профессий под профессиональной усталостью понимается «совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей» (Абрамова Г. С., Юдниц Ю. А., 1998). При синдроме хронической усталости человек страдает не просто от физического или нервного истощения, что время от времени испытывает каждый из нас, а от «хронических стрессов нервной системы» (Боллз Э. В., 1995).

В отечественной литературе встречается близкое понятие «астения переутомления». Предполагается, что развитию переутомления и астении предшествует более или менее длительный период волевого усилия, умственного напряжения, работы в условиях утомления. Высоко значимо отношение человека к работе: «если выполняемый труд неприятен, то работоспособность, как правило, значительно снижается» (Ласков Б. И., 1981).

В клинической практике диагностику астении переутомления основывают на следующих критериях:

- \* Развитие состояния в результате напряжённой работы с перегрузкой.
- \* Постепенный темп развития астенических симптомов.
- \* Четкая, но не стойкая соматическая симптоматика.
- \* Снижение работоспособности.
- \* Снижение астении после отдыха или смены рода деятельности.
- \* Усиление усталости к вечеру вплоть до полного безразличия (Абрамова Г. С., Юдниц Ю. А., 1998. — С. 220).

Другим, не менее важным проявлением профессиональной деформации является синдром эмоционального сгорания (выгорания). Впервые термин предложен американским психологом Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г.

Т. В. Форманкж (1994) выделяет как симптомокомплекс эмоционального сгорания следующие проявления: чувство эмоционального истощения, изнеможения, дегуманизация, деперсонализация, тенденция развивать негативное отношение к субъекту деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане.

Ключевыми признаками эмоционального сгорания, по Т. В. Форманюк, являются:

- \* достижение индивидуального предела возможностей эмоционального Я противостоять истощению, противодействовать сгоранию, самосохраняясь;
- \* внутренний психологический опыт, включая чувства, установки, мотивы, ожидания;
- \* негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистрессы, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия.

Эмоциональное выгорание означает опустошение ещё до того, как психические ресурсы человека-деятели естественным образом восполнились, исчезновение или деформацию эмоциональных переживаний, являющихся неотъемлемой частью жизни.

Структура профессиональной деятельности не постоянна, её содержание изменяется с личностным ростом специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, наполняет её новым смыслом через процесс персонализации (Фонарёв А. Р., 1997).

Профессиональная позиция строится на отношениях объекта деятельности к жизни, к себе, к людям. Именно отношение к себе, умение ставить перед собой цели достижения определённого уровня профессионального и личностного совершенствования, нравственная зрелость личности позволяют избегать состояния «утраты себя», которое может быть вызвано психотравмирующим влиянием профессии.

Три модуса человеческого бытия определяют, каким образом используются различные индивидуальные особенности в процессе жизнедеятельности и к чему они приводят: к развитию, стагнации или регрессу:

- \* модус служения; основным жизненным отношением здесь является любовь к людям, позволяющая человеку выходить за пределы собственных возможностей;

\* модус социальных достижений; основное отношение к жизни — соперничество. Закономерными следствиями его доминирования являются тревожность, неуверенность в себе;

\* модус обладания; другой человек представляется лишь объектом, средством достижения собственных целей. Характерно отсутствие нравственных преград, что делает невозможным достижение истинного профессионализма. Этот модус не может быть причиной эмоционального выгорания, так как невозможно потерять то, чего нет (Фонарёв А. Р., 1997).

Модус социальных достижений может быть причиной формирования синдрома эмоционального выгорания, если личность не в состоянии осуществлять по-прежнему свою деятельность.

Модус служения также часто инициирует возникновение и развитие эмоционального выгорания.

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк подробно описали кризисы профессионального становления личности. Они разделены на нормативные (часто встречающиеся при переходе от одной стадии профессионализации к другой) и ненормативные — вызванные психотравмирующими факторами, неблагоприятными обстоятельствами (Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э., 1997). В характеристике каждого нормативного кризиса обнаруживаются симптомы эмоционального выгорания. В данном случае значение имеет способность профессионала выходить из кризиса, искать продуктивные пути противостояния эмоциональному выгоранию, преодолевать дезадаптацию с помощью поиска нового смысла в деятельности.

В формировании синдрома эмоционального выгорания значительную роль играют различные факторы.

1. *Социальный* фактор. Его составляющие рассматривались ранее.

2. *Личностный* фактор. По Е. Махер, это такие особенности поведения личности, как авторитаризм, низкая степень зрелости в сочетании с фанатичной преданностью делу и реакцией на стресс, агрессивность и апатия при невозможности достичь в короткий срок желаемых результатов.

3. *Фактор среды*, особенности профессиональных взаимоотношений: создаётся ли ситуация движения «рука об руку», решения профессиональных задач в рамках гуманистического целостного подхода. Коллектив, а часто и администрация

может снижать мотивацию деятельности своим общим негативным или равнодушным отношением к ней.

Этому же способствует низкая материально-техническая оснащённость, отсутствие возможности релаксации и эмоциональной разгрузки, полноценного отдыха, слабая экономическая стимуляция (Абрамова Г. С., Юдчиц Ю. А., 1998. — С. 239).

Д. Г. Трунов, психотерапевт, предлагает различать «синдром сгорания» от профессиональной деформации.

Профессиональная деформация, по мнению автора, относится в основном к жизни вне работы.

Синдром сгорания в этом плане представляется как потеря контролирующей роли «Я профессионального» и внедрение «Я человеческого» в область профессиональной компетенции. Профессиональная деформация, напротив, представляется расширением господства «Я профессионального» в область «Я человеческого».

В профессиональной деформации Д. Г. Трунов рассматривает два составляющих её компонента:

\* изначальные склонности;

\* собственно профессиональные деформации. Здесь изначальные склонности представляют собой некий фон, почву, на которой разворачивает свою деформирующую деятельность профессия.

«Такая деформация начинается уже во время учёбы, когда у студентов разрушаются обыденные установки и стереотипы, и формируется профессиональная картина мира» (Трунов Д. Г., 1998).

В этом плане мнение предыдущего автора совпадает с мнением другого психолога А. Г. Абрамовой, которая считает, что и у студентов-медиков основы профессиональной деформации личности закладываются на этапе обучения в высшем учебном заведении.

Исследования Г. В. Акопова, А. А. Бодалёва, Н. В. Кузьминой, В. С. Мухиной, А. О. Прохорова, В. А. Слостенина, А. И. Щербакова и др. свидетельствуют о преобладании в профессиональной деятельности части школьных учителей тенденции навязывания своего образа «Я» учащимся. Передавая своим ученикам образцы готового опыта, возведённого в ранг непреложной истины, они особым образом влияют на тех школьников, которые решили выбрать педагогическую профессию: у учащихся формируются первые элементы фундамента будущих профессиональных деформаций. Чрезмерная выраженность типично учительских черт переходит в крайний вариант нормы у учителя и начинает обозначаться у школьника в качестве акцентуации (Смоленская Е. Н., 1992).

Одной из причин формирования негативных черт личности на профессиональной основе является частое использование личностью однотипных способов психологической защиты. В. Райх обнаружил, что при этом формируются хронические мышечные зажимы, которые блокируют три основные побуждения: тревожность, гнев и сексуальное возбуждение. Более того, автор пришёл к выводу, что физический и психологический панцирь — одно и то же. «В этом случае функция панциря — защита от неудовольствия. Однако организм платит за эту защиту потерей значительной способности к удовольствию» (Райх В., 1992). Наличие мышечного панциря является препятствием возможности личностного роста, самосовершенствования, свобо-

ды личности и т. д., причиной возникновения профессиональных деформаций личности основывающихся на неконструктивных методах психологической защиты.

Райхом были разработаны специальные приёмы по расслаблению мышечного панциря, которые применяются в предлагаемых (психотерапевтических) программах (Часть II).

Итак, под поведенческой гибкостью понимается оптимальное (гармоничное) сочетание индивидуально эффективных (принципиально значимых) паттернов поведения и разнообразных (оригинальных) способов ролевого взаимодействия.

Психологическим условием развития поведенческой гибкости является *осознание* учащимся роли и значения поведенческой сферы личности в оптимизации деятельности, общения, своего психического и физического здоровья.

Наиболее эффективными средствами развития поведенческой гибкости является:

\* обучение учащихся методам и приемам саморегуляции;

\* организация социально-ролевых тренингов, нацеленных на формирование у учащихся гибкого ролевого поведения, повышение уровня флексибельности.

Один из основателей теории ролей, автор терапевтических методов психодрамы Морено писал: «Если вы можете играть роль, и развить эту роль, и прекратить играние роли по желанию — вы постепенно научитесь, как сделать так, чтобы не быть одержимым этой ролью» (Морено З., 1993. — С. 47-62).

### 5.5.5. *Интеллектуальная гибкость*

В отечественной и зарубежной литературе понятие интеллектуальной гибкости неоднозначно трактуется разными авторами. С одной стороны, при описании интеллекта многие авторы используют понятие гибкость, с другой стороны, гибкость рассматривается как самостоятельная характеристика в исследованиях, посвященных изучению личности, креативности, мышления.

В зарубежной психологии интеллект традиционно изучается в рамках психологии индивидуальных различий как одна из существенных характеристик, определяющих психологический облик человека. Во многих исследованиях анализируются разные параметры интеллекта и их структура (Cattell R., 1971; Fancher R., 1985; Guilford G., 1967), выявляются проявления и виды интеллекта (Fincher G., 1976; Cohen D, 1974; Bohman S., 1980), выясняется его место в структуре целостной индивидуальности (Stren-gerg R., 1988; Gardner H., 1983), описываются пути и условия его развития (Agraval K., 1987; Mehlhorn G., 1981), предпринимаются попытки понять его происхождение и роль биологических факторов в его формировании (Liung-man C, 1977; Flinn G., 1980).

В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже и др.).

Ж. Пиаже пишет о «двойственной природе интеллекта, одновременно логической и биологической...

Поведение предполагает существование двух важнейших и теснейшим образом связанных аспектов: энергетического, или аффективного, и структурного, или когнитивного» (1969. С. 54). Таким образом, когнитивная и аффективная жизнь являются нераздельными, оставаясь в то же время различными. Более того, сам интеллект трудно оторвать от других когнитивных процессов. «Интеллект — это определенная форма равновесия, к которой тяготеют структуры, образующиеся на базе восприятия, навыка и элементарных сенсомоторных механизмов.

*Гибкое и одновременно устойчивое структурное равновесие поведения — вот что такое интеллект, являющийся по своему существу системой наиболее жизненных и активных операций»* (1969. — С. 67).

Интеллект, с одной стороны, в своем проявлении обеспечивает устойчивое структурное равновесие поведения, с другой — позволяет адаптироваться к изменившимся условиям жизни, то есть обладает гибкостью.

Стремление понять природу интеллекта через процессы формирования когнитивных навыков характерно для современных исследований социально-бихевиористской ориентации (Fiscner K., 1980; Feuerstein R., 1990).

По мнению R. Feuerstein (1990): *интеллект — это динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения. Источником мобильности выступает так называемый «опосредованный опыт обучения».*

Одними из наиболее поздних вариантов теорий интеллекта, связанных с определением интеллекта как формы компетентности и предлагающих строить изучение механизмов интеллектуальной деятельности через исследование организации жизненного и профессионального опыта, систем знаний человека, являются теории Q. McNemar (1964), M. T. Chi (1981), R. Glaser (1981) и других.

Например, Q. McNemar считает, что уровень развития общего интеллекта нельзя измерить посредством выполнения тестовых заданий: общий интеллект проявляется в показателях успешности выполнения реальных профессиональных видов деятельности.

По мнению R. Glaser., *главное различие между людьми с различным уровнем интеллектуальных способностей связано с тем, что они обладают в разной мере организованной системой знаний — как декларативных («что»), так и процедурных («как»).*

Именно особенности индивидуальной базы знаний предопределяют эффективность отдельных познавательных процессов и уровень интеллектуальных достижений в профессиональной деятельности.

Отечественная психология исходит из принципа единства «интеллекта и аффекта» (Выготский Л. С., 1934), его связи с деятельностью (Рубинштейн С. Л., 1958, Леонтьев А. Н., 1975, и другие).

В работах С. Л. Рубинштейна и его учеников механизмы интеллектуальной активности связываются со своеобразием процессуально-динамических характеристик интеллектуальной деятельности. Отождествляя понятие «интеллект» с понятием «умственные способности», С. Л. Рубинштейн указывает на то, «что нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» (1989. — С. 231).

По его мнению, в структуре умственных способностей можно выделить два компонента: совокупность операций или способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качество процессов, регулирующих функционирование этих операций. Данная структура интеллекта подобна общей структуре мышления, рассматриваемой в индивидуально-психологическом плане, то есть индивидуальный интеллект складывается по мере того, как образуются, генерируются и закрепляются основные мыслительные операции: анализа, синтеза, обобщения.

В работах А. В. Брушлинского (1982), В. Н. Пушкина (1972), Д. Н. Завалишиной, С. Г. Поликанова (1989) понятие «интеллект» рассматривается как тождественное понятию «человеческое мышление».

Большой вклад в исследования природы интеллектуальных возможностей человека внесла группа психологов под руководством Б. Г. Ананьева. Б. Г. Ананьев рассматривал интеллект как «многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы, состояния и свойства личности» (1980. — С. 166). Перед исследователями была поставлена задача изучить особенности таких познавательных функций как психомоторика, внимание, память и мышление, которые и рассматривались как компоненты интеллектуальной системы. Структура интеллекта описывалась на основе выявления внутри-функциональных и межфункциональных связей с помощью корреляционного и факторного анализов.

В результате было показано, что интеллект — многозначное понятие, отражающее способности к адаптации, познанию, достижению целей, решению проблем и многое другое. Он является одной из систематизирующих характеристик в структуре индивидуальности и личности (Ананьев Б. Г., 1996). Интеллект многообразен в своих проявлениях, с ним соотносятся волевые, мотивационные и эмоциональные моменты, его рассматривают как отражение личности в целом (Платонов К. К., 1972, Ковалев Г. А., 1963, В. Н. Мясищев, 1960).

Анализ различных точек зрения на природу, структуру и функции интеллекта (Айзенк Г., Абульханова-Славская К. А., Ананьев Б. Г., Бине А., Богоявленская Д. Б., Бруш-линский А. В., Брушлинский Г. С., Векслер Д., Гилфорд Дж., Кеттелл К., Кулюткин Ю. Н., Кунишша В. Н., Пиаже Ж., Рубинштейн С. Л., Сухобская Г. С., Терстоун Л., Тихомирова О. К., Холодная М. К.) показывает, что все научно-психологические подходы к пониманию «интеллект» интерпретируют его преимущественно в одном из следующих направлений:

1. Интеллект — это то, что измеряется тестами.
2. Интеллект — это то, что обеспечивает эффективность адаптации поведения в сложной среде.
3. Интеллект — способность к абстрактному мышлению (в различных его проявлениях) и, соответственно, обучению.
4. Интеллект — многоуровневая система познавательных процессов.

В отечественной психологии интеллект рассматривается в русле исследований общих способностей. При обсуждении проблемы способностей мы основываемся на том их понимании, которое сформулировано в теоретических и подтверждено в экспериментальных работах Б. М. Теплова и его последователей (Теплов Б. М., 1985; Лейтес Н. С, 1960,1971;КругецкийВ.А., 1968,1971 и др.).

Согласно этому представлению, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей и не сводящиеся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но объясняющие легкость и быстроту их приобретения.

Способности — это то, что формируется в деятельности, но не сводится к знаниям, навыкам и умениям. Это промежуточное, срединное звено между результатами деятельности и биологическими предпосылками (задатками) ее успешного выполнения. Что же это звено? Безусловно, оно относится к процессу деятельности, в котором и обнаруживает себя способность.

Общепризнанным является мнение, согласно которому о способностях можно судить, наблюдая за процессом обучения и выполнения соответствующего вида деятельности. В частности, если обратиться как к научно-психологическому, так и к житейскому представлению об интеллекте-уме, то обнаруживается, что оно

сводится к ориентации на характеристики легкости, глубины и быстроты приобретения знаний и навыков, а также гибкости их использования. Все перечисленные характеристики относятся к процессуальным, а именно они являются базовыми при оценивании интеллекта.

Процессуальное понимание интеллекта позволяет объяснить так называемую «внесодержательность» интеллекта, то есть относительную независимость его уровня от содержания интеллектуальной деятельности (материала, которым оперируют в процессе ее выполнения). Общеизвестно, что в отличие от специальных способностей (например, математических, лингвистических, художественных и пр.) интеллект проявляется в эффективности решения разнообразных интеллектуальных задач, в адекватности поведения человека в различных проблемных ситуациях. Поэтому его иногда по формальным признакам (проявление не в одном, а в нескольких или многих видах деятельности) рассматривают как обычную способность — в противоположность специальным, каждая из которых обуславливает эффективность выполнения одной специфической деятельности (Рубинштейн С. Л., 1958; Лейтес Н. С., 1960; Крутецкий В. А., 1968).

Некоторые исследователи называют интеллектом общий компонент одаренности (Лейтес Н. С., 1960; Юркевич В. С., 1971; Артемьева Т. И., 1977).

В отечественной психологии для характеристики процессуальных особенностей интеллектуальной деятельности, зависящих от основных свойств нервной системы и проявляющихся в учебной деятельности, был введен термин «стиль умственной работы» (Лейтес Н. С., 1960).

Когнитивные стили и стили умственной работы имеют некоторые общие черты: онтогенетически, по замыслу их исследований, они введены и используются главным образом для того, чтобы понять, как разные по своим психологическим особенностям люди достигают сходных результатов в деятельности. Они отражают способы уравнивания индивидов по продуктивности, объясняя механизмы их приспособления к условиям интеллектуальной деятельности. Как когнитивные стили, так и стили умственной работы характеризуют строго очерченные, специфические особенности процесса деятельности. Оба термина описывают ограниченные, четко заданные характеристики: когнитивные стили относят к процессам переработки информации, а интеллектуальная деятельность ими не ограничивается; способы умственной работы соотносят со свойствами нервной системы, в то время как сфера психологических особенностей человека, определяющих процессуальные параметры его интеллектуальной деятельности, намного шире.

Одним из новых направлений исследований интеллекта является изучение соотношения когнитивных стилей и общих интеллектуальных способностей. Так, М. А. Холодная (1997) предлагает изучать интеллект через интегральные понятийные структуры, что позволяет, по ее мнению, пересмотреть традиционное представление о понятийном мышлении и подойти к пониманию механизмов интеллектуальной зрелости.

М. А. Холодная выделяет следующие базовые свойства интеллекта:

- \* «Уровневые свойства интеллекта, характеризующие достигнутый уровень развития отдельных познавательных психических функций.
- \* Комбинаторные свойства интеллекта, характеризующие способность к выявлению и формированию разного рода связей и отношений.
- \* Процессуальные свойства интеллекта, характеризующие операциональный состав, приемы и стратегии интеллектуальной деятельности.
- \* Регуляторные свойства интеллекта» (1990. — С. 76).

Для описания процессуальных характеристик интеллектуальной деятельности М. К. Акимова (1988) использует два термина: индивидуальный «интеллектуальный стиль» и «интеллектуальная стратегия».

Интеллектуальный стиль представляет собой сугубо индивидуальный и довольно ограниченный набор приемов и способов, сложившихся у человека в результате столкновения с разными проблемами и приобретения умения их решать, считаясь с собственными психологическими особенностями. Интеллектуальный стиль определяется не только группами мыслительных действий, выделившихся и закрепившихся вследствие успеха в решении специфических интеллектуальных задач, превратившихся в мыслительные стереотипы, но и более общими способами и характеристиками деятельности, относящимися к ее организации, регулированию и контролю.

Интеллектуальный стиль — довольно устойчивое психологическое образование, необходимое для успешной адаптации человека к условиям окружающей среды. Поэтому его можно отнести к важнейшим, существенным чертам, определяющим психологический облик человека.

Стратегия — это комбинирование, специфическое сочетание и перенос устойчивых подходов и способов решения отдельных проблем в условиях иных типов деятельности, требующих решения новых типов задач, осуществления сложных форм поведения с учетом конкретных условий их выполнения.

Успешность интеллектуальной деятельности в немалой степени зависит от возможности сформировать стратегию решения конкретной задачи на основе имеющегося привычного стиля деятельности, от эффективности взаимосвязи стиля и стратегии, а также от гибкости использования стилевых компонентов.

М. К. Акимова дает следующее определение интеллекта: *«это динамическая система, характеризующаяся взаимодействием сформированного стиля интеллектуальной деятельности и стратегий, разрабатываемых для решения отдельных проблем. Проявляясь в интеллектуальном поведении, интеллект обеспечивает выбор определённой стратегии решения задачи, релевантной как условиям и характеру последней, так и сложившимся индивидуально-своеобразным стилевым характеристикам деятельности субъекта»* (1988. — С. 56).

Таким образом, многие авторы выделяют мобильные (R. Feuerstein), динамические (М. К. Акимова), процессуальные (М. А. Холодная) свойства интеллекта, основополагающие и близкие по значению гибкости. Понятие «гибкость» рассматривается во многих исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов, однако нет единого подхода в объяснении его содержания. В психологических исследованиях зарубежных авторов (Левин К., 1955; Гольдштейн К., 1941; Басе А., 1952; Кетгэлл Р., 1971; Ланчис А., 1959; Вернер Х., 1946, и др.) гибкость определяется как свойство, противоположное ригидности. Зарубежные исследователи ригидности выделяют такую ее существенную черту, как неспособность к новой деятельности, стереотипность применения сформированных операций. В описаниях ригидности они основываются на различных аспектах проявления этого психологического феномена.

В ситуации решения мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку. В поведенческом плане ригидность выступает как недостаточная адаптивность поведения. К. Левин (1955) выделяет в связи с этим ряд личностных характеристик: стереотипность, негибкость потребностей и воли.

Некоторые зарубежные психологи рассматривают ригидность как интегральную характеристику личности (Р. Кетгэлл, Л. Хаскелл).

Наиболее полным является определение ригидности, содержащееся в «Словаре психологических и психоаналитических терминов» А. Инглиш и Х. Инглиш: «Ригидность — это привязанность к ставшему неадекватным способу действий и восприятия или относительная неспособность изменить действия или отношения, когда этого требуют субъективные обстоятельства» (1959. — С. 85).

Отличительной особенностью зарубежных исследований гибкости (Warren, 1934, Drewery, 1967) является использование двух терминов для ее определения: flexibility — собственно гибкость и variability — «вариабельность», многосторонность.

В части работ гибкость определяется как способность отказаться от имеющегося способа действия в пользу другого, более экономного (Шайе К., 1958), и как быстрый, легкий переход от одного класса предметов и явлений к другому (Рубеновиц С., 1963; Гилфорд Дж., 1967). В понятие гибкость включается также скорость перехода от сознания к работе подсознания (Кетгэлл, 1971; Фостер, 1973). Под гибкостью понимается способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно (Хаскелл Л., 1979). Таким образом, исследователи в большинстве случаев считают гибкость феноменом, зависящим от особенностей ситуации, отказываются изучать его психологические механизмы.

В качестве основного критерия гибкости интеллектуальной деятельности выступают такие показатели, как целесообразное варьирование способов действий, а также смена способов действия, перестающих быть эффективными. Эти результаты свидетельствуют, что гибкость является таким психологическим феноменом, который, проявляясь в условиях проблемной ситуации, заставляет субъекта, имеющего опыт владения умственными операциями, произвести их перестройку.

Но данный подход к проблеме не дает возможности судить о психологической сущности данного феномена, наметить пути развития интеллектуальной гибкости. В силу этого необходимо обратиться к анализу исследований, посвященных изучению продуктивного и творческого мышления, затрагивающих проблему гибкости как его необходимого компонента.

Сторонники гештальтпсихологии полагали, что открытие «нового» не является результатом активной деятельности самого мыслящего субъекта, оно возникает в порядке «инсайта», как результат перецентрирования. Однако они не объясняли сам процесс перехода от незнания к знанию, не раскрывали того, что «инсайт» подготовлен активной деятельностью самого субъекта, его прошлым опытом.

Сущность психического развития гештальтисты видели «не как соединение отдельных элементов, но как образование и усовершенствование структуры» (Кофка К., 1934. С. 236).

М. Вертгаймер изучал особенности продуктивного мышления у школьников, а также анализировал особенности мыслительной деятельности у выдающихся ученых. В своих работах он отмечал, что репродукция и прошлый опыт (имеется в виду, как воспроизведение неизменных, заученных знаний, формальное оперирование ими) является тормозом продуктивного творческого мышления.

В своих исследованиях К. Дункер (1965. — С. 35), анализируя решения проблемной ситуации, выделяет две формы:

\* субъект пытается обнаружить конфликтное строение проблемы;

\* субъект анализирует данные ему элементы, которые затем могут быть пригодны в решении.

По его мнению, фиксация является жестким стереотипным исследованием способов действия, которая препятствует решению задачи, мешает выделить неявно воспринимаемые свойства объекта. Под фиксацией (фиксированностью), обусловленной зрительными или функциональными факторами, понимается устойчивая связь объекта с определенной функцией, что затрудняет отыскание данного объекта в ситуации, если для решения требуется другая его функция (1965. - С. 200).

Итак, гештальтпсихологи в своих исследованиях показали наличие особого свойства продуктивного мышления, которое заключается в умении отказаться от стереотипного способа действия и выделить новые, необычные свойства и отношения объектов. Такое свойство мышления связывается нами с гибкостью интеллектуальной деятельности как возможности переоценить, перестроить ситуацию. Для этого субъекту необходимы как прошлый опыт владения способами решения, так и умение преобразовывать их в условиях проблемной задачи.

О. Зельц (1922) утверждал, что в мышлении имеют место как продуктивные, так и репродуктивные моменты. С его точки зрения, сущность творческого мышления состоит в умении выделять новые связи, используя комбинации уже известных операций.

Современные зарубежные авторы (Кеттэлл, 1971; Гетцельс, 1967; Гилфорд, 1967) определяют творческое мышление как «естественное», присущее каждому человеку. Они видят причину нетворческого типа мышления в том, что в процессе обучения дети сталкиваются с задачами «закрытого типа», имеющими заданный набор элементов и единственное правильное решение. В результате этого у детей формируется тип мышления, базирующийся на ранее усвоенных знаниях и операциях.

На основе факторного анализа Гилфорд (1967) построил единую теорию интеллекта, выделив в нем и описав отдельные факторы, куда входили и компоненты, связанные с гибкостью мышления.

Особенностью методики Е. Торренса (1962) является выявление возможности использования объекта в новом качестве, то есть выделение в нем тех свойств, которые ранее не замечались. Это связано не с репродукцией прошлых способов действия и применением старых способов решения проблемы в новой задаче, а с их анализом и переосмыслением.

В работах (Ньюэл А., Шоу Д., Саймон Г., 1965; Андерсон, 1959) выделяются факторы творческого мышления, среди которых отмечаются и различные виды гибкости мышления:

» оригинальность, способность производить необычное;

\* способность к переосмыслению функций объекта, использование этих функций в новых условиях;

\* адаптационная гибкость, способность к неограниченному изменению направления действия в связи с проблемной ситуацией;

\* находчивость;

\* независимость суждений;

\* интуиция;

\* высокая работоспособность;

\* легкая обучаемость;

\* инициатива, настойчивость в достижении цели. Несмотря на употребление термина гибкость, эти авторы не разъясняют психологические условия и факторы формирования интеллектуальной гибкости.

Л. Хаскелл (1979) рассматривает творчество как результат индивидуального использования определенных личностных черт:

\* оригинальность;

\* беглость;

\* гибкость;

\* восприимчивость.

Гибкость — способность личности адаптироваться к изменениям, которые могут произойти неожиданно.

Понимая под гибкостью личностное свойство, Хаскелл выделяет также возможность изменения объекта, используя его в новом качестве.

Понятие гибкости в отечественной психологической литературе рассматривается также в двух аспектах: как личностная характеристика (интеллектуальная гибкость) и как особенность мыслительной деятельности (гибкость мышления).

Наиболее полным является определение, введенное в отечественную психологию Н. А. Менчинской (1966): гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний, в легкости перехода от одного действия к другому, преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей, в свободе перестройки в создаваемых в соответствии с условиями задачи образцов, выдвинутых гипотез.

Результаты исследований Н. А. Менчинской позволяют рассматривать гибкость не только как умение переходить от одного действия к другому, но и возможность многопланового отражения условий задачи, что

существенно расширяет характеристику гибкости. Н. А. Менчинская выделила следующие проявления гибкости мышления:

- \* Подход к задаче как к проблеме, целесообразное варьирование способов действия.
- \* Легкость перестройки знаний или навыков и их систем в соответствии с изменившимися условиями.
- \* Способность к переключению, или легкость перехода от одного способа действия к другому.

3. И. Калмыкова (1981) определяет гибкость, или «динамичность», как разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации, оригинальность решений, их своеобразие.

В. А. Крутецкий (1968, 1971) определяет гибкость как компонент математических способностей, вытекающий из основных характеристик математического мышления.

По мнению автора, гибкость мышления выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на другую, качественно иную, многообразии аспектов в подходе к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных и трафаретных способов решения, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и схем действия.

Вышеизложенные исследования дают основания судить о необходимости для проявления гибкости мышления наличия у субъекта определенных знаний, овладение им способами действий, системами умственных операций.

Подход к психологической сущности гибкости мышления намечен в исследованиях, посвященных творческому мышлению, в которых гибкость рассматривается как его необходимый компонент, хотя и не изучается специально.

Идеи С. Л. Рубинштейна (1989) о том, что творческий характер мышления проявляется в способности увидеть проблему в новом свете, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с уже известными знаниями, подводит к пониманию гибкости мыслительной деятельности как возможности многопланового отражения исходных условий задачи субъектом, позволяющего выделить свойства, связи объектов, изменить функциональные соотношения элементов ситуации.

В исследованиях Я. А. Пономарева (1976), Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской (1971, 1985, 1996) вычленяются

компоненты творческого мышления, которые являются показателями проявления гибкости мышления:

- \* умение видеть проблему в привычных условиях,
- \* умение отказаться от неверной гипотезы,
- \* умение найти новые связи и отношения между объектами,
- \* умение образовывать новые способы действия или творчески использовать старые.

Индивидуальные особенности, связанные с характером принятия решений проявляются как «гибкость-инертность» мыслительных действий. Параметр «гибкость-инертность» отражает изменение прежних способов действия, смену старых гипотез и планов, если они перестают соответствовать реально изменившимся условиям деятельности.

Данные исследования, проведенные Ю. Н. Кулюткиным и Г. С. Сухобской, позволяют сделать выводы, что имеется непосредственная связь между общей эмоциональной лабильностью, проявляющейся в темпераменте, характере человека, и стилем мыслительной деятельности (гибкость, подвижность). То есть резкие эмоциональные сдвиги, происходящие у эмоционально неуравновешенных людей в момент конфликта и перестройки прежних намерений и установок, затрудняют переход к новым программам деятельности, вызывают ригидные способы действий.

В отечественной психологии ригидность исследовалась в связи с изучением мышления умственно отсталого ребенка (Занков Л. В., 1968; Выготский Л. С., 1957).

Л. С. Выготский указывал, что «косность и тугоподвижность динамических систем столь же необходимо приводит к полной связанности ситуаций, столь же необходимо обуславливает конкретность и наглядность мышления, в какой мере конкретность мышления, отсутствие абстракции и понятий обуславливает косность и тугоподвижность динамических систем» (1957. — С. 475).

Г. В. Залевский (1976, 1993) рассматривает ригидность как «трудность, с которой изменяются установившиеся навыки перед лицом новых требований». Автор полагает, что «установка может трактоваться как основа ригидности, и установка может означать ригидность» (1976. — С. 154). Исследования Г. В. Залевского продемонстрировали, что вследствие фиксирования установочного способа решения в экспериментальной ситуации могут иметь место ригидные действия. Однако при этом другие испытуемые проявляли «флексibilität» (гибкость), следовательно, фиксированная установка является условием, недостаточным для проявления ригидности.

Многие авторы для обозначения гибкости используют другие термины: одни называют ее «переключаемостью» (Кудрявцев Т. В.), другие — «подвижностью» (Зыкова В. И., 1963), третьи — «отсутствием скованности, динамичностью» (Шеварев А. П.).



Своеобразным подходом к изучению гибкости является исследование О. Н. Гарнец (1979), которая связывает гибкость со свойствами личности индивида, проводя взаимозависимости между личностными характеристиками и интеллектуальными способностями индивида.

Автором выделены два качественно своеобразных уровня гибкости:

- \* первый уровень — вызванной гибкости, который выходит за рамки адекватной реакции на стимул;
- \* второй уровень — спонтанной гибкости, когда обращение к новому способу действия происходит вне типовой ситуации по инициативе самого испытуемого, поведение которого детерминируется свойствами его личности: критичностью, инициативностью, постоянной нацеленностью на творческую реализацию осуществляемых действий.

Таким образом, анализ литературы дал нам возможность разделить понятия «гибкость мышления» и «интеллектуальная гибкость».

Под гибкостью мышления мы понимаем — процессуальное свойство интеллекта, обеспечивающее его операциональную деятельность, проявляющуюся, с одной стороны, в умении перестраивать, переоценивать уже имеющиеся способы действия, многообразно подходить к возможности его изменения, с другой — способствующее выбору определенной стратегии решения задачи.

Интеллектуальная гибкость — инвариантная личностная характеристика, структура которой представляет собой оптимальное сочетание двух групп качеств: легкость, находчивость, инициативность, оригинальность при принятии решений и автономность, независимость в суждениях, критичность, толерантность к плюрализму точек зрения.

Мы считаем, что проявлением интеллектуальной гибкости является способность быстро и легко переходить от одного класса явлений к другому, а также возможность отказаться от скомпрометировавшей себя гипотезы, идеи и найти способ конструктивного решения проблемы.

Интеллектуальная гибкость, объединяясь с эмоциональной и поведенческой гибкостью, образует личностно значимую констелляцию — интегральную характеристику конкурентоспособной личности, обуславливающую разнообразие и способность к разумному риску, а также адекватность и эффективность проявлений личности в деятельности и общении.

Итак, три выделенные нами интегральные характеристики конкурентоспособной личности (направленность, компетентность, гибкость) являются взаимопологающими, и каждая из них безотносительно к двум другим самостоятельного значения не имеет. Развитие интегральных характеристик личности обуславливает общий ход развития человека и его конкурентоспособность на рынке труда.

Основу развития внутреннего мира человека составляют, на наш взгляд, процессы, связанные, прежде всего, с самосознанием личности как фундаментальным условием творческой реализации человеком его собственных целей и ценностей. Это высший — личностный — уровень бытия человека в обществе и истории.

Уровень самосознания определяет стадии профессионального развития личности как фазы ее психологической перестройки: самоопределение, самовыражение, самореализация.

В самоопределении главным является индивидуальный выбор цели и способов ее достижения на данном отрезке, этапе жизни субъекта и самоограничение, которое не является препятствием развития личности. Главной функцией самоопределения считается выбор направленности деятельности, на основе которой осуществляются самовыражение и самореализация.

Самовыражение — это активность субъекта, направленная на самореализацию, однако не достигающая желаемого эффекта личностного вклада (опредмечивания). Человек стремится к развитию, обогащению своих сущностных сил с тем, чтобы впоследствии иметь возможность самореализоваться на более высоком уровне. Самореализация относится не к отдельным типам, формам самодеятельности, а ко всей ее индивидуально-целостной структуре в связи с предметным жизнеутверждением сущностных сил личности. Основной критерий самореализации — предметная реальность социально значимого вклада, совершаемого субъектом. Человек осознает смысл жизни, своей общественной ценности. Истинную самореализацию следует отличать от самоутверждения как стремления получить общественное признание со стороны других «здесь и теперь», реализовать обязательно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом самореализации.

Очевидно, что для молодого человека принципиальное значение имеет стадия самоопределения, обуславливающая дальнейший путь его личностного и профессионального развития. Именно поэтому профессиональному самоопределению личности уделяется так много внимания в технологической модели развития конкурентоспособной личности (Часть II, глава 8).

На стадии самоопределения следует обратить особое внимание на феномены самооценочного характера, играющие важную роль в саморегуляции поведения личности. В частности, речь в данном случае может идти о социально-когнитивных (Бандура А., 1986) по своей природе саморегулятивных системах и в особенности о центральном механизме саморегуляции — феномене самоэффективности.

Воспринимаемая самооффективность — это мнение индивидуума относительно своей способности мобилизовать мотивацию, когнитивные ресурсы, поведенческую и эмоциональную активность, необходимые для осуществления контроля над ситуацией (событиями) с целью достижения намеченных целей. Как показывают исследования, недостаточно обладать определенными психологическими характеристиками, обуславливающими успешность выполнения той или иной деятельности, требуется еще и твердая уверенность индивидуума в способности реализовать их в соответствующей ситуации.. В связи с только что сказанным представляется, что уровень развития самооффективности может влиять как на поведение человека при его ориентации в «мире профессий», так и на профессиональные достижения в рамках какой-то конкретно избранной профессии.

Кстати сказать, относительно последнего (профессиональные аспекты карьеры) имеются вполне однозначные данные (Бетц Н., Лент Р., Хакетт Дж., 1986), касающиеся влияния самооффективности на выбор карьеры и дальнейшее ее развитие. Обнаружено, что чем сильнее уверенность людей в их возможностях, тем больше вариантов карьеры они рассматривают в качестве возможных, тем выше интерес, который они проявляют к этим вариантам, тем лучше они готовят себя образовательно для выполнения различных профессиональных дел и тем более они успешны в них. Поэтому специальной задачей практической работы с учащимися являются диагностика и развитие их самооффективности (Часть II).

## РЕЗЮМЕ

В концептуальной модели развития конкурентоспособной личности рассматриваются: в качестве объекта развития — интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности в предмет практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство Я-действующего, Я-отраженного и Я-творческого; в качестве результата развития — творческая самореализация, достижение неповторимости личности.

Часть II

### **Технологическая модель развития конкурентоспособной личности**

Разработанная нами модель включает *стадии* развития конкурентоспособности; *процессы*, происходящие на каждой стадии; комплекс *методов* воздействия. Мы выделяем четыре стадии оптимизации поведения: подготовка, осознание, переоценка, действие. Модель объединяет основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Практическая реализация модели осуществлялась в разных формах: в форме семинарских занятий (лекции, беседы, дискуссии, диспуты) и тренинговых занятий (психотехники, деловые игры и т.п.). наиболее оптимальным вариантом является комплексный подход, основанный на активных методах обучения. Разработка и осуществление программ практических курсов, тренингов, деловых игр проводились под руководством автора аспирантами и сотрудниками лаборатории психологии профессионального развития личности Психологического института РАО: Е. С. Асмаковец, Л. В. Брендаковой, Н. С. Ефимовой, И. А. Переверзевой и др.

## **Глава 6. Стадии развития конкурентоспособности**

### **6.1. Стадия подготовки**

На стадии подготовки учащимся дается интересная и нужная (мотивирующая) информация о конкурентоспособности, условиях, факторах и результатах ее развития. В ходе занятий проводится психологическая диагностика особенностей личностного развития учащихся: направленности (личностной и профессиональной), компетентности, гибкости (эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной), самосознания, а также барьеров и препятствий, мешающих успешному (осознанному и самостоятельному) самоопределению. В большинстве случаев обработка результатов тестирования проводится самими учащимися (аудиодиагностика) с помощью педагога-психолога, что усиливает мотивацию к самопознанию и продолжению занятий (7.1.).

Вместе с тем одним из самых важных и эффективных способов создания мотивации и активизации группы для решения многих задач и достижения позитивных эффектов в самосознании является дискуссия. Для этого, как правило, применяются специально разработанные игры, представляющие собой процедуру выработки общегруппового решения.

Игра «Катастрофа в пустыне». Известными аналогами этой игры являются «Кораблекрушение», «Посадка на луне». Упражнение имеет широкий диапазон задач: отработать навыки поведения в дискуссии, умений участвовать и вести диспут, быть убедительным, изучить на конкретном материале динамику группового спора, открыть для себя традиционные ошибки, совершаемые людьми в полемике, потренировать способность выделять главное и отсеивать «шелуху», видеть существенные признаки предметов, научиться осознавать стратегические цели и именно им подчинять тактические шаги и т. д. Ведущему следует, помимо указанного, акцентировать внимание при обсуждении результатов на таких аспектах, как получение обратной

связи участниками друг о друге (в силу своей эмоциональной насыщенности игра позволяет хотя бы на какое-то время «отключить» механизм психологической защиты и стать самим собой — именно поэтому она эффективна на первых этапах групповой работы).

Время на это упражнение — не менее полутора часов.

Каждый участник получает специальный бланк (или чертит его по указаниям ведущего).

Ведущий дает группе следующую инструкцию: «С этого момента все вы пассажиры авиалайнера, совершающего перелет из Европы в Центральную Африку. При полете над пустыней Сахара на борту самолета внезапно вспыхнул пожар, двигатели отказали, и авиалайнер рухнул на землю. Вы чудом спаслись, но ваше местоположение неясно. Известно только, что ближайший населенный пункт находится от вас на расстоянии примерно 300 километров. Под обломками самолета вам удалось обнаружить 15 предметов, которые остались неповрежденными после катастрофы.

Ваша задача — проранжировать эти предметы в соответствии с их значимостью для вашего спасения. Для этого нужно поставить цифру 1 у самого важного предмета, цифру 2 — у второго предмета по значимости и так далее до пятнадцатого, наименее важного для вас. Заполняйте номерами первую колонку бланка. Каждый работает самостоятельно в течение пятнадцати минут».

Список предметов

1. Охотничий нож.
2. Карманный фонарь.
3. Летная карта окрестностей.
4. Полиэтиленовый плащ.
5. Магнитный компас.
6. Переносная газовая плита с баллоном.
7. Охотничье ружье с боеприпасами.
8. Парашют красно-белого цвета.
9. Пачка соли.
10. Полтора литра воды на каждого.
11. Определитель съедобных животных и растений.
12. Солнечные очки на каждого.
13. Литр водки на всех.
14. Легкое полупальто на каждого.
15. Карманное зеркало.

После завершения индивидуального ранжирования ведущий предлагает группе разбиться на пары и проранжировать эти же предметы снова в течение 10 минут уже совместно с партнером (при этом номерами заполняется второй столбик в бланке со списком предметов). Следующий этап игры — общегрупповое обсуждение с целью прийти к общему мнению относительно порядка расположения предметов, на которое выделяется не менее тридцати минут.

Из наблюдения за работой участников хорошо видна степень сформированности умений организовывать дискуссию, планировать свою деятельность, идти на компромиссы, слушать друг друга, аргументированно доказывать свою точку зрения, владеть собой. Часто разворачивающиеся жаркие споры-баталлии, когда никто не желает прислушаться к мнению других, наглядно демонстрируют самим участникам их некомпетентность в сфере общения и необходимость изменения своего поведения.

По окончании дискуссии ведущий объявляет, что игра завершена, поздравляет всех участников с благополучным спасением и предлагает обсудить итоги игры. Первым вопросом, на который ведущий просит ответить всех участников по кругу, является следующий: «Удовлетворен ли ты лично результатами прошедшего обсуждения? Объясни, почему».

Ответы участников с необходимостью сопровождаются рефлексией, цель которой - в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности. Возникшая в результате дискуссия подогревается ведущим, задающим уточняющие вопросы примерно такого типа:

- \* Что вызвало твою удовлетворенность (неудовлетворенность)?
  - \* Как, по-твоему, в верном направлении продвигалась ваша дискуссия или нет?
  - \* Была ли выработана общая стратегия спасения?
  - \* Что тебе помешало принять активное участие в обсуждении?
- » Ты не согласен с принятым решением? Почему тебе не удалось отстоять свое мнение?
- \* Кто в наибольшей степени повлиял на исход группового решения, то есть по сути дела оказался лидером, сумевшим повести за собой группу?
  - \* Что именно в поведении лидера позволило ему заставить прислушаться к себе? На какой стадии появился лидер?
  - \* Какими способами другие участники добивались согласия с их мнениями?

- \* Какие способы поведения оказались наименее результативными? Какие только мешали общей работе?
- \* Как следовало бы построить дискуссию, чтобы наиболее быстрым способом достигнуть общего мнения и не ущемить права всех участников?

Обсуждение итогов игры должно подвести группу к тому, чтобы самостоятельно разобраться в вопросе, как наилучшим способом организовать дискуссии, как избежать грубых столкновений в споре и расположить других к принятию своего мнения. Как правило, в процессе обсуждения затрагивается очень широкий спектр проблем: фазы, через которые проходит практически любая дискуссия, лидер и его качества, навыки эффективного общения, умения самопрезентации и т. д. При необходимости ведущий только помогает более четко сформулировать найденные участниками закономерности. Очень большое значение имеет самоанализ участников собственного поведения, который обогащается обратной связью от других членов группы. От ведущего зависит, чтобы эта обратная связь не превратилась в серию взаимных обвинений, а носила бы конструктивный характер и была принята участниками.

Практически всегда возникает вопрос о «правильном» ответе на проблему дискуссии. Такой ответ дается ведущим, но с оговоркой, что это мнение зарубежных экспертов, с которым мы в праве не соглашаться, но вынуждены учесть важность выбора стратегии спасения для ранжирования предметов: либо двигаться по пустыне к людям, либо ждать помощи от спасателей. Если в группе при обсуждении практически не поднимался вопрос о стратегии, то на этом этапе обнаруживается, что часть участников молчаливо подразумевало первый вариант, в то время как другая часть имела в виду второй. Этим выявляется еще одна причина взаимного непонимания.

Итак, ответы.

**Вариант «Ждать спасателей»** (кстати, по мнению экспертов, предпочтительный).

1. Полтора литра воды на каждого. В пустыне необходима для утоления жажды.
2. Карманное зеркало. Важно для сигнализации воздушным спасателям.
3. Легкое полупальто на каждого. Прикроет от палящего солнца днем и от ночной прохлады.
4. Карманный фонарь. Также средство сигнализации летчикам ночью.
5. Парашют красно-белого цвета. И средство прикрытия от солнца, и сигнал спасателям.
6. Охотничий нож. Оружие для добычи пропитания.
7. Полиэтиленовый плащ. Средство для сбора дождевой воды и росы.
8. Охотничье ружье с боеприпасами. Может использоваться для охоты и для подачи звукового сигнала.
9. Солнечные очки на каждого. Помогут защитить глаза от блеска песка и солнечных лучей.
10. Переносная газовая плита с баллоном. Поскольку двигаться не придется, может пригодиться для приготовления пищи.
11. Магнитный компас. Большого значения не имеет, так как нет необходимости определять направление движения.
12. Летная карта окрестностей. Не нужна, так как куда важнее знать, где находятся спасатели, чем определять свое местонахождение.
13. Определитель съедобных животных и растений. В пустыне нет большого разнообразия в животном и растительном мире.
14. Литр водки на всех. Допустимо использовать в качестве антисептика для обеззараживания при любых травмах. В других случаях имеет малую ценность, поскольку при употреблении вовнутрь может вызвать обезвоживание организма.
15. Пачка соли. Значимости практически не имеет.

**Вариант «Двигаться к людям».** Распределение по значимости будет иметь несколько иной вид.

1. Полтора литра воды на каждого.
3. Магнитный компас.
4. Летная карта окрестностей.
5. Легкое полупальто на каждого.
6. Солнечные очки на каждого.
7. Литр водки на всех.
8. Карманный фонарь.
9. Полиэтиленовый плащ.
10. Охотничий нож.
11. Охотничье ружье с боеприпасами.
12. Карманное зеркало.
13. Определитель съедобных животных и растений.
14. Парашют красно-белого цвета.
15. Переносная газовая плита с баллоном.

Иногда прояснение взаимных впечатлений и открытый обмен обратной связью на первых этапах занятий затруднены, и хотя эта игра остается полезной и эффективной, она не способна полностью снять психологические защиты. Для ослабления напряжения на этой стадии используются психогимнастические игры с релаксационной направленностью, например, «Путаница»: все берутся за руки, образуя цепочку; стоящий первым начинает двигаться под руками играющих, запутывая цепочку; ведущий, стоявший спиной до этого, должен распутать цепочку, не расцепляя руки участников.

Игра «Дует ветер». Эта игра способствует поднятию настроения и активности участников группы.

Количество стульев на один меньше, чем игроков. Игрок без стула становится водящим или «дующим ветром».

«Дующий ветер» произносит инструкцию, например: «Ветер дует, ветер дует, для всех кто одет в джинсы!».

Все участники, одетые в джинсы, должны встать со своего стула и сесть на другой стул. Запрещается садиться снова на свой стул или соседний. Игрок, оставшийся без стула становится «дующим ветром» и придумывает инструкцию с новым признаком, который «снесет» играющих с мест.

Игра «Песчаная буря». Участники группы стоят в кругу, а ведущий начинает игру повторяющимся движением (например, растирание ладоней, хлопанье в ладоши и т. д.). Стоящие в кругу повторяют движения ведущего, когда до них дойдет очередь. Ведущий может использовать разные движения.

Игра «Звуки животных». Каждый участник группы получает листок бумаги с названием животного, которое он должен озвучить. По команде ведущего, все участники с закрытыми глазами начинают медленно ходить по комнате и произносить звуки животного, указанного на своей карточке. При этом играющим нужно услышать голоса других животных. Для этого они должны максимально приблизиться к другим участникам игры.

## 6.2. Стадия осознания

На II стадии основным процессом изменения является, главным образом, когнитивный — осознание. Как было сказано выше, самосознание при переходе с более низкого уровня на более высокий характеризуется изменением рефлексивных процессов.

По самому своему существу рефлексия всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственного, «автоматически» текущего процесса или состояния (Рубинштейн, 1976). Поэтому, по самой структуре рефлексивного акта, разработанного в свое время Н. Г. Алексеевым (1976), одним из первых условий его разворачивания является полная остановка, прекращение непрерывного, «естественного» хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различения субъектом «себя» и осуществляемого им движения.

Более высокий уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином «материале». Именно фиксация осуществляет раздвоение, поляризацию процесса в своем и ином его выражении.

Остановка и фиксация в совокупности и составляют те условия, которые лежат в основе осознания (или — объективации, говоря словами Д. Н. Узнадзе). Уровень осознания существенно повышается благодаря наблюдению, противопоставлению, интерпретации возможных точек зрения, позиций, способов и приемов восприятия и поведения, обсуждаемых в малых группах. Благодаря увеличению информации начинают осознавать и оценивать альтернативы нежелательному поведению и рост собственных профессиональных и личностных возможностей в связи с отказом от нежелательного поведения.

На этой стадии чрезвычайно полезны упражнения, ориентированные на самораскрытие. Такова, например, процедура «Предмет рассказывает о хозяине» и другие.

Прием *«Предмет рассказывает о хозяине»*. Каждый из участников берет в руки любой принадлежащий ему предмет и от лица этого предмета рассказывает о своем обладателе («Я авторучка Марины, я у нее всего месяц, но за это время я узнала о ней...»). Другие «предметы» могут задать рассказчику любые вопросы о его хозяине. Такая форма самопредставления, когда человек говорит о самом себе в третьем лице, идентифицируясь с неодушевленным предметом, позволяет быть более раскованным и поделиться сокровенным, облегчает задачу самораскрытия.

Время на проведение этого упражнения необходимо выделить достаточное (не менее часа). Иногда оно затягивается, что вызывает раздражение у некоторых участников, но очень важно для достижения нужного эффекта, чтобы каждый участник «побывал предметом». Оправдано поведение ведущего, если он начнет первым, демонстрируя пример такой самопрезентации. Чем более откровенным и искренним он будет, тем успешнее пройдет это упражнение.

*Упражнение «Самоанализ»*. Каждый участник получает лист бумаги и делит его на четыре части. Дается следующая инструкция: «Дай 10 ответов на вопрос: «Кто я такой?» Сделай это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, в какой они сразу приходят в голову. Запиши их в первый столбик. Во второй столбик запиши ответы на тот же вопрос как, по твоему мнению, отозвались бы о тебе твои родители (выбери

конкретно папу или маму). В третий столбик запиши ответы на тот же вопрос так, как, по твоему мнению, отозвался бы о тебе участник группы, сидящий слева от тебя.

Теперь сложи листок так, чтобы не были видны твои записи, и передай соседу слева. Получив листы, в оставшемся пустом столбике запиши 10 ответов на вопрос: «Кто такой тот человек, который дал тебе этот лист?» После этого листы собираются ведущим и перемешиваются. Поочередно зачитываются вслух характеристики из последнего столбика, а группа должна определить, о ком идет речь (писавший молчит). Обсуждается, насколько группа согласна с данным портретом. Затем листы возвращаются участникам, и они сами сравнивают все 4 набора ответов, анализируют их сходство и различия.

В заключение дается домашнее задание: по окончании занятий предложить своим близким дать 10 ваших определений и сравнить их с вашим предполагающимся набором черт.

**Упражнение «Кто ты?»** Применяется в качестве приема организации обратной связи. Участникам на спины крепятся большие листы плотной бумаги. Каждый должен написать каждому хотя бы один ответ на указанный вопрос. После этого обобщенные характеристики анализируются и обсуждаются в группе. Надо признать, что наиболее эффективными методами работы на стадии осознания являются методы кооперативного обучения.

### 6.3. Стадия переоценки

Эту стадию (III) мы назвали стадией переоценки, так как она сопровождается увеличением использования не только когнитивных, но и аффективных и оценочных процессов изменения. У учащихся появляется тенденция к осознанию влияния собственного нежелательного поведения на непосредственное социальное окружение (педагогов, семью, друзей) и: переоценка собственной личности. На этой стадии в процессе тренингов учащийся все более ощущает собственную независимость и способность изменить свою жизнь в чем-то важном, принципиальном.

Детальное изложение всех процедурных моментов психологического тренинга не представляется возможным вследствие, во-первых, недостатка места и, во-вторых, отсутствия однозначного алгоритма и широкого варьирования сценарного плана этой работы. Для каждой группы готовится своя программа, содержательные и формальные аспекты которой зависят от целого ряда факторов: ситуации в стране, конкретных событий, произошедших в последнее время в данном городе и в данном педагогическом учреждении, личностных особенностей участников группы, их социального статуса, уровня общей культуры, возраста и т. д.

Наполнение программы конкретными психотехниками и упражнениями меняется с учетом перечисленных факторов, а также особенностей групповой динамики в данной группе учащихся.

Вместе с тем, разумеется, тренинг имеет достаточно устойчивую обобщенную структуру, включающую обязательные содержательные блоки и процедурные моменты.

В самом начале работы ведущий информирует участников тренинга о том, что они могут получить в результате обучения. После этого устанавливаются основные принципы работы в группе:

1. «Здесь и теперь». Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев, запрещаются проекции в прошлое и в будущее.

2. Искренность и открытость. Самое главное в группе не лицемерить и не лгать. Чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предьявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом. Как отмечал С. Джуард, раскрытие своего «Я» другому человеку есть признак сильной и здоровой личности.

3. Принцип «Я». Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Запрещается использовать рассуждения типа: «мы считаем...», «у нас мнение другое...» и т. п. Все высказывания должны строиться с использованием личных местоимений единственного числа: «я чувствую...», «мне кажется...».

4. Активность. В группе отсутствует возможность пассивно «отсидеться».

Большинство упражнений подразумевает включение всех участников. Крайне нежелательно отсутствие даже на одной сессии, запрещается выход из группы (кроме самых исключительных случаев).

5. Конфиденциальность. Все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы, — естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия.

Кроме того, всем участникам предлагается выбрать себе на время тренинговой работы «игровое имя» — то имя, по которому все остальные участники обязаны будут обращаться к человеку. Это может быть как действительное собственное имя (иногда в уменьшительно-ласкательной форме), так и детская кличка, институтское прозвище, имя любимого художественного персонажа или просто любое нравящееся имя.

Уже эти процедуры, создающие особые условия начавшегося взаимодействия, их игровой характер, позволяют отчасти снять естественное напряжение и тревогу участников.

На этом этапе в группе активно используются техники гештальттерапии и психодрамы, а также телесной терапии и нейролингвистического программирования. Закономерным на стадии переоценки является обучение способам решения

личных и профессиональных проблем и изменения отношений к событиям и людям.

**Прием «Разговор со сменной позицией».** Каждый участник ведет сам с собой внутренний диалог по поводу какой-то своей проблемы, поочередно «входя» в различные ролевые позиции: реалиста, фантазера и скептика. Причем смена позиций сопровождается реальным физическим перемещением на шаг в определенную точку пространства. Десять минут внутреннего диалога довольно часто приводят к нахождению неожиданного решения проблемы. Для того чтобы изменить отношение к какой-либо негативной фрустрирующей ситуации, полезно применять техники нейролингвистического программирования.

**Техника «Расщепление экрана».** Как и в только что описанном приеме, вся работа осуществляется участниками группы во внутреннем плане. Ведущий, введя участников в релаксационное состояние, просит представить большой белый экран, разделенный вертикальной чертой. Слева на экране проецируется субъектом негативная фрустрирующая ситуация — нечеткая, черно-белая; справа — ситуация успеха, яркая, красочная, наполненная звуками и запахами. Постепенно левая (негативная) картинка уменьшается и блекнет, удаляется, а правая (позитивная) становится все более яркой и приближается. После двух-, трехкратного выполнения этого упражнения участники группы с удивлением обнаруживают, что мысли о негативной ситуации больше не вызывают отрицательных чувств, и она воспринимается ими гораздо спокойнее, чем прежде.

Созданию обстановки взаимного доверия способствуют техники телесной терапии. Приведем **пример** одной из таких техник.

**Упражнение «Маятник».** Двое участников встают лицом друг к другу, третий стоит между ними, закрыв глаза и расслабившись. Первые двое, положив руки ему на плечи, начинают раскачивать его, постепенно увеличивая амплитуду колебаний. Этим приемом легко диагностировать степень доверия, которое испытывают участники группы друг к другу. Еще более показательным в этом плане является «доверяющее падение». Все ребята по очереди встают на стол или подоконник и спиной падают в руки остальных участников группы. Иногда страх, что тебя не поймают, уронят, отсутствие доверия к членам группы буквально парализуют тело человека, и он не может пересилить себя и заставить упасть. Зато тем, кто упал и ощутил поддержку заботливых рук своих товарищей, это дает незабываемое ощущение радости и гордости, доверия к другим участникам. Сильное эмоциональное переживание этого упражнения позволяет группе сделать решающий шаг к сплочению и единству, к открытости и взаимному доверию. В этом случае результативность тренинга резко возрастает.

В качестве завершающего упражнения тренинга можно использовать следующую процедуру.

**«Письма в чемодан».** Каждый участник получает пустые картонные карточки по количеству участников, в которых он может написать (или нарисовать в метафорической форме) пожелания всем остальным членам группы персонально. К этому времени эмоциональная атмосфера в группе такова, что ощущения близости и открытости обуславливают высказывания искренние и доброжелательные, что, в свою очередь, еще более усиливает позитивный эффект в итоге тренинга.

#### **6.4. Стадия действия**

Те, кто успешно осуществляет стадию переоценки, переходит на ГУ стадию — действие (закрепление в поведении и поддержание).

Наиболее эффективно IV стадия проходит в том случае, когда у учащегося есть возможность апробации новых способов поведения в своей практической деятельности до окончания семинаров. Тогда учащийся может обсудить свои трудности, проблемы, «рецидивы» поведения и получить открытое и доверительное сочувствие, понимание, помощь, поощрение за осуществление изменений в поведении.

Противостояние (толерантность) стимулам, провоцирующим нежелательное поведение, и поощрение самого себя за способность к позитивным изменениям в поведении — основной результат этой стадии.

На этой стадии закрепляются новые формы повышения в процессе проигрывания реальных ситуаций, режиссуры и постановки спектаклей, но наиболее эффективным методом работы на этой стадии являются деловые игры.

**Деловые игры** — эффективный и широко распространенный метод решения производственных, учебных и исследовательских задач.

Главным принципом деловых игр является имитационное моделирование как объекта, так и структуры профессиональной деятельности, «под которую» строится деловая игра, то есть по существу задается предметный и социальный контекст игры, что позволяет назвать ее контекстным обучением. Именно

последний методический принцип дает возможность перейти от аналитического овладения декларативным знанием к активному построению синтетических индивидуальных и групповых концепций, охватывающих разноплановые знания, уточнить в заданном контексте понимание предмета.

При разработке деловых игр системное представление объекта и содержания профессиональной деятельности переводится в конструкцию игры, которая может быть «жесткой» или «свободной». Конструкция игры является «жесткой», если в ней зафиксированы и четко предписаны участникам игры роли, допустимые способы действий, средства, ресурсы, порядок игры, а также формализован логический процесс перехода от принимаемых участниками решений к оценке последствий этих решений. «Свободная» конструкция игры позволяет использовать опыт и творческий потенциал участников при решении нестандартных проблем.

Деловая игра как активный метод обучения имеет синтетический характер и включает в себя большой набор процедур, причем некоторые из них (анализ конкретных ситуаций и ролевые игры) могут производиться и отдельно, вне деловой игры, и являются в сущности ее упрощенными формами (7.4).

## **Глава 7. Методы изучения и развития конкурентоспособной личности**

### **7.1. Развивающая психодиагностика**

В психологическом словаре дается следующее определение психодиагностики: *«Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности»* (Психология. — 1990. — С. 136). Психодиагностика направлена на измерение какого-то качества, постановку диагноза на этой основе, нахождение того места, которое занимает испытуемый среди других по выраженности изучаемых особенностей, но главное — психодиагностика (аутодиагностика) стимулирует потребность учащегося к самопознанию и самосовершенствованию в русле подготовки к своему профессиональному будущему.

Из всех существующих психодиагностических методик на сегодняшний день наиболее распространенными являются *тесты — достаточно краткие, стандартизованные пробы, испытания, позволяющие в ограниченный период времени получить характеристики индивидуально-психологических особенностей человека по определенным параметрам*. Тесты классифицируются по нескольким основаниям, среди которых наиболее значимыми являются: форма, содержание и цель психологического тестирования. По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми, предметными, аппаратными и компьютерными, вербальными и невербальными. При этом каждый тест имеет несколько составных частей: руководство по работе с тестом, тестовую тетрадь с заданиями и, если необходимо, стимульный материал или аппаратуры, лист ответов (для бланковых методик), шаблоны для обработки данных.

подавляющее большинство имеющихся в арсенале психолога тестов являются бланковыми, то есть представлены в виде письменных заданий, для выполнения которых требуются лишь бланки и карандаш. Из-за этого в зарубежной психодиагностике подобные тесты называют тестами *«карандаш и бумага»*. В предметных тестах для выполнения заданий наряду с бланками могут использоваться разнообразные карточки, картинки, кубики, рисунки и т. п., поэтому предметные тесты требуют, как правило, индивидуального предъявления.

**Вербальные и невербальные тесты** различаются по характеру стимульного материала. В первом случае деятельность испытуемого осуществляется в вербальной, словесно-логической форме, во втором — материал представлен в виде картинок, чертежей, графических изображений и т. д.

По содержанию тесты могут быть выделены в несколько групп: *тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и личностные тесты*.

**Личностные тесты** предназначены для изучения разных аспектов личности: мотивации, интересов, ценностных ориентации, эмоционального склада и др. Особенностью методов изучения личности является их разнообразие и пограничное положение в классификации методик. Так называемые «личностные тесты» на самом деле не являются тестами в чистом виде, обладая зачастую признаками прожективных, полупрожективных методик либо опросников. Обращение к глубинным свойствам личности требует в большей степени, чем при традиционном тестировании, включения самого испытуемого в процесс диагностики на основе самоотчетов, самонаблюдений и самооценки либо анализа способов реагирования и поведения в особых ситуациях, проецирующих некоторые личностные особенности. В зарубежной психологии практически все психодиагностические методики называют тестами. Такое название получили и методы изучения личности, хотя чаще всего это опросники.

В опросниках задания представлены в виде вопросов или утверждений. Испытуемого просят либо дать конкретный ответ на поставленный вопрос, либо определенным образом отнестись к сформулированным утверждениям на разные темы. Опросники могут быть устными, письменными либо компьютерными. Ответы в них могут быть представлены в открытой или закрытой форме. Открытая форма предусматривает свободный ответ, закрытая — подразумевает выбор готовых («да», «нет», «не знаю» и др.).



Опросники могут применяться для исследования черт личности, ее интересов, предпочтений, отношений к окружающим и самооценки, мотивации и т. д. По сравнению с проективными техниками, сложными в проведении и интерпретации, опросники просты и не требуют длительного обучения экспериментатора. Опросники и анкеты могут быть использованы также для получения данных о биографии, жизненном и профессиональном пути личности, для выявления мнений респондента по актуальным жизненным вопросам, для оценки качества процесса обучения и отношения к изучаемым дисциплинам и т. д. Таким образом, достоинством опросников является простота процедуры проведения и интерпретации данных, возможность охватить с их помощью изучение широкого спектра социально-психологических условий жизни и особенностей личности испытуемого. Вместе с тем, учитывая достаточно большой набор имеющихся в настоящее время опросных методов, следует очень осторожно относиться к их подбору для проведения обследования. Требуется четкое формулирование целей и задач исследования для нахождения наиболее адекватных диагностических приемов.

Ставя перед собой цель развития интегральных характеристик конкурентоспособной личности, мы широко используем разнообразные методы психодиагностики, представляющие собой батареи взаимодополняющих, «взаимоперекрещивающихся» тестов, как традиционно используемых («классических»), так и оригинальных (авторских).

### **Дифференциально-диагностический опросник (Е. А. Климов)**

В основу опросника положена идея о делении всех существующих профессий на 5 типов по признаку предмета или объекта, с которым взаимодействует человек в процессе труда.

Первую группу составляют профессии типа *человек—природа*, где объектом труда являются живые организмы, растения, животные и биологические процессы. Сюда входят такие профессии, как агроном, зоотехник, ветеринар, садовод, лесник и т. д.

Основой второго типа являются отношения *человек—техника*, объектом труда служат технические системы, машины, аппараты и установки, материалы и энергия. Такими профессиями являются: радиомеханик, токарь, слесарь, шофер, тракторист, инженер.

Третью группу образуют профессии типа *человек—человек*, где объектом труда являются люди, группы, коллективы. Специальности — сфера обслуживания, медицина, педагогика, юриспруденция и т. д.

Четвертую группу составляют профессии типа *человек—знаковая система*. Объектами являются условные знаки, шифры, коды, таблицы. В этой области работают корректоры, программисты, машинистки, статистики, экономисты.

*Человек—художественный образ* — основа пятого типа. Объектом труда этих специальностей служат художественные образы, их роли, элементы и особенности. К названному типу относятся, например, такие специальности, как ювелир, фотограф, музыкант, художник, искусствовед, писатель, артист и т. д.

Названные типы не могут быть строго ограничены, принимаются во внимание лишь преобладающие признаки, характерные для каждого из этих типов.

Перед испытуемым ставится задача — дать, не задумываясь, ответы на 20 пар вопросов ДДО. При этом ответы должны быть дифференцированы. Если названная в вопросе деятельность скорее нравится, чем не нравится, следует поставить в соответствующей клетке «Листа ответов ДДО» знак плюс (+). Если определенно нравится — два плюса (++) , а если очень нравится — три плюса (+++). Если скорее не нравится, чем нравится, — один минус (-), если определенно не нравится — два минуса (—), а если очень не нравится — три минуса (- -).

Результаты ответов (количество плюсов и минусов) подсчитываются по каждой колонке «Листа ответов ДДО».

### **Дифференциально-диагностический опросник «Я предпочту»**

Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу. Но если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли?

1-а Ухаживать за животными.	1-б Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать).
2-а Помогать больным людям, лечить их.	2-б Составить таблицы, схемы, программы для вычислительных машин.
3-а Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок.	3-б Следить за состоянием, развитием растений

4-а Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т. п.).	4-б Доводить товары до потребления (рекомендовать, продавать).
5-а Обсуждать научно-популярные книги, статьи.	5-б Обсуждать художественные книги (пьесы, концерты)
6-а Выращивать молодняк (животных какой-либо породы).	6-б Тренировать ровесников (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
7-а Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты).	7-б Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством — подъемным краном, трактором, тепловозом и др.
8-а Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии)	8-б Оформлять выставки, витрины или участвовать в подготовке пьес, концертов.
9-а Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище.	9-б Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках.
10-а Лечить животных.	10-б Выполнять вычисления, расчеты.
11-а Выводить новые сорта растений.	11-б Консультировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома), продукты питания и т. п.
12-а Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять.	12-б Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять и приводить в порядок).
13-а Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности.	13-б Наблюдать, изучать жизнь микробов.
14-а Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты.	14-б Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т. п.
15-а Составлять точные описания или отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др.	15-б Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые или представляемые) .
16-а Делать лабораторные анализы в больнице.	16-б Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение.
17-а Красить или расписывать помещение, поверхность изделий.	17-б Осуществлять монтаж зданий или сборку машин, приборов.
18-а Организовывать культпоходы сверстников или младших (экскурсии, туристические походы и т. п.).	18-б Играть на сцене, принимать участие в концертах.

19-а Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания.	19-б Заниматься черчением, копировать чертежи, карты.
20-а Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада.	20-б Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.).

Лист ответов ДДО

Фамилия, имя ученика \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Природа	Техника	Человек	Знаковая система	Художественный образ
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	7б	6б	9б	7а
10а	9а	8а	10б	8б
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	17б	16б	14б	17а
20а	19а	18а	20б	18б
$\Sigma + =$	$\Sigma + =$	$\Sigma + =$	$\Sigma + =$	$\Sigma + =$
$\Sigma - =$	$\Sigma - =$	$\Sigma - =$	$\Sigma - =$	$\Sigma - =$
$\Pi_{\Sigma} =$	$\Gamma_{\Sigma} =$	$\Psi_{\Sigma} =$	$\Sigma_{\Sigma} =$	$\chi O_{\Sigma} =$

### Тест Дж. Голланда по определению типа личности

*Инструкция. Ниже попарно представлены различные профессии. В каждой паре профессий постарайтесь найти ту, которой Вы отдаете предпочтение.*

Например, из двух профессий: поэт или психолог — вы предпочитаете вторую, тогда в листке ответов в графе 41(б) Вы должны поставить знак «плюс».

1 а) инженер-техник б) инженер-контролер	2 а) вязальщик б) санитарный врач	3 а) повар б) наборщик	4 а) фотограф б) заведующий магазином
5 а) чертежник б) дизайнер	6 а) философ б) психиатр	7 а) ученый-химик б) бухгалтер	8 а) редактор научного журнала б) адвокат
9 а) лингвист б) переводчик художественной литературы	10 а) педиатр б) статистик	11 а) организатор воспитательной работы б) председатель профсоюза	12 а) спортивный врач б) фельетонист
13 а) нотариус б) снабженец	14 а) перфоратор	15 а) политический деятель б) писатель	16 а) садовник б) метеоролог
17 а) водитель троллейбуса б) медсестра	18 а) инженер-электрик б) секретарь-машинистка	19 а) маляр б) художник по металлу	20 а) биолог б) главный врач
21 а) телеоператор б) режиссер	22 а) гидролог б) ревизор	23 а) зоолог б) зоотехник	24 а) математик б) архитектор

25 а) работник ИДИ б) счетовод	26 а) учитель б) командир дружинников	27 а) воспитатель б) художник по керамике	28 а) экономист б) заведующий отделом
33 а) агроном б) председатель совхоза	34 а) закройщик-модельер б) декоратор	35 а) археолог б) эксперт	36 а) работник музей б) консультант
37 а) ученый б) актер	38 а) логопед б) стенографист	39 а) врач б) дипломат	40 а) главный бухгалтер б) директор
41 а) поэт б) психолог	42 а) архивариус б) скульптор		

### Ключ к тексту Дж. Голланда

(лист ответов учащихся)

Реалистический тип	Интеллектуальный тип	Социальный тип	Конвенционный тип	Предприимчивый тип	Артистический тип
1а	16	26	36	46	56
2а	6а	66	76	86	96
3а	7а	10а	106	116	126
4а	8а	11а	13а	136	146
5а	9а	12а	14а	15а	156
16а	166	176	186	236	196
17а	20а	206	226	266	216
18а	22а	25а	256	286	246
19а	23а	26а	28а	30а	276
21а	24а	27а	29а	336	296
31а	316	366	326	356	306
32а	35а	38а	386	376	376
33а	36а	39а	40а	396	41а
34а	37а	416	42а	406	426
Σ =	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =	Σ =

### Карта интересов А. Е. Голомштока

Карта интересов — вопросник из 174 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах деятельности, и лист ответов.

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 не ограничивается».

**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 занятия домоводством.
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, встречаться с артистами, 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 экскурсией 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, моряках.
44. Читать книги, смотреть фильмы на военные темы, знакомиться с историей войн, крупных сражений.
45. Обсуждать текущие политические события в России 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 расчеты.
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 авиамоделлистов 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 товарищей на какое-нибудь 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 др.).
96. Знакомиться с устройствами электроприборов, электроаппаратов, электрических машин; собирать, контролировать радиоприборы, приемники, проигрыватели и пр.
97. Уроки 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, в бригаде по спасению утопающих.
102. Участвовать в военизированных играх (например, в «Зарнице»).
103. Посещать исторические музеи, знакомиться с памятниками культуры города.
104. Заниматься в литературном кружке, посещать факультативные занятия по литературе или иностранному языку.
105. Вести личный дневник.
106. Выступать в классе с сообщениями о международном положении.
107. Выполнять работу пионервожатого.
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. Заниматься в хоре или в музыкальном кружке.

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 чертить или составлять 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. Принимать посильное участие в строительных работах.
129. Принимать посильное участие в обслуживании и ремонте автомобиля, троллейбуса и т. п.
130. Летать на самолетах скорой 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 пионерские сборы или комсомольские собрания.
136. Шефствовать над трудновоспитуемыми, обсуждать с кем-либо вопросы воспитания детей и подростков.
137. Помогать в работе милиции, быть членом кружка «Юный друг милиции».
138. Постоянно общаться с разными 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 театральные кружки.
144. Участвовать в театральных смотрах-конкурсах.
145. Принимать личное участие в спортивных соревнованиях.
146. Выращивать в саду или в 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 физике.
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. Возить пассажиров или грузы, соблюдать правила уличного движения.
159. Работать в штормовую погоду на большой реке или в открытом море.
160. Работать военным инженером или командиром.
161. Ходить в походы по историческим местам родного края.
162. Писать рассказы, сочинять стихи, басни и х. 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» и штабы зон комсомольского или пионерского влияния.
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 плюсов и минусов. Результаты записываются в свободные клеточки под каждым столбцом: в верхней — количество плюсов, в нижней — количество минусов. Каждый столбец листа ответов благодаря специальной группировке вопросов соответствует той или иной области интересов.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить столбцы, содержащие наибольшее количество плюсов. Если среди них окажется несколько столбцов с одинаковым числом плюсов, то следует считать, что более выраженным интересам соответствуют те из них, которые содержат наименьшее количество минусов.

При оценке направленности интересов следует, в первую очередь, учитывать столбцы с наибольшим количеством плюсов, но необходимо обратить внимание также на столбцы с наибольшим количеством минусов, как на сферы деятельности, 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 -Н<sub>1</sub> до +12.

## **Оценка коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) в процессе первичной профконсультации**

В процессе первичной профконсультации используется анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), предложенная Б. А. Федоришиным.

Эксперимент может проводиться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают **инструкцию**: *«Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) — поставьте минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда Вы запишете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайте внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».*

### **Опросник КОС**

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?



21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

### **Обработка результатов**

1. Сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.
2. Вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных ( $K_K$ ) и организаторских ( $K_O$ ) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям ( $K_x$ ) и организаторским склонностям ( $O_x$ ) к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:

$$K_K = \frac{K_x}{20}$$

$$K_O = \frac{O_x}{20}$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

### **Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей**

$K_K$	$K_O$	Шкальная оценка
0,10-0,45	0,20-0,55	1
0,45-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,75-1,00	0,81-1,00	5

При анализе полученных результатов необходимо учитывать следующие параметры:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной

деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных, и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

5. Испытуемые, получившие высшую оценку - 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребности в коммуникации и организаторской деятельности.

## Личностный опросник Аизенка (форма «б»)

В литературе накоплены данные, указывающие на совместное проявление свойств темперамента и определенных характеристик личности, таких как экстраверсия - интроверсия или уровень тревожности. Экстраверт и интроверт — это два типа личности, описанных в 20-х годах нашего века швейцарским психиатром Г. Юнгом; в основание деления положена установка индивида вовне или вовнутрь, обнаруживающаяся в его мироощущении или в реакции на различные стимулы.

**Экстраверт** — индивид, мысли, чувства, интересы и действия которого направлены (обращены) на окружающих, на предметы внешнего мира. Он хорошо и легко вступает в контакт с другими людьми, без труда приспосабливается к новым ситуациям.

**Интроверт** — индивид, психическая энергия которого, согласно Г. Юнгу, направлена внутрь, на самого себя. Его мысли, интересы и даже действия обращены на «собственное я». В связи с этим у интроверта проявляется склонность к рефлексии, замкнутости, постоянному анализу своих собственных психических состояний. Он с трудом контактирует с окружающими и хуже, чем экстраверт приспосабливается к новым ситуациям.

Личностный опросник Г. Аизенка позволяет оценить два основных базисных параметра индивидуальности («экстраверсия — интроверсия», «нейротизм — эмоциональная стабильность»), а также определить тенденцию обследуемого представить себя в лучшем свете («шкала лжи» или «социальной желательности»). На предложенные вопросы испытуемый отвечает только «да» или «нет».

### Опросник

1. Нравится ли Вам оживление и суета вокруг Вас?
2. Часто ли у Вас бывает беспокойное чувство, что Вам чего-либо хочется, а Вы не знаете — чего?
3. Вы из тех людей, которые «не лезут за словом в карман»?
4. Чувствуете ли Вы себя иногда счастливым, а иногда печальным без какой-либо причины?
5. Держитесь ли Вы обычно «в тени» на вечеринках или в компаниях?
6. Всегда ли Вы в детстве делали немедленно и безропотно то, что Вам приказывали?
7. Бывает ли у Вас иногда дурное настроение?
8. Вы большой любитель вкусно поесть?
9. Легко ли Вы поддаетесь переменам настроения?
10. Нравится ли Вам находиться среди людей?
11. Часто ли Вы теряли сон из-за своих тревог?
12. Вы не прочь прихвастнуть, когда знаете, что нельзя все в точности проверить?
13. Могли бы Вы назвать себя беспечным?
14. Часто ли Вам приходят хорошие мысли слишком поздно?
15. Предпочитаете ли Вы работать в одиночестве?
16. Часто ли Вы чувствуете себя апатичным и усталым без серьезной причины?
17. Вы по натуре живой человек?
18. Смеетесь ли Вы иногда неприличным шуткам?

19. Часто ли Вам что-нибудь так надоедает, что Вы чувствуете себя «сытым по горло»?
  20. Чувствуете ли Вы себя неловко в какой-либо иной одежде, кроме повседневной?
  21. Часто ли Ваши мысли отвлекаются, когда Вы пытаетесь сосредоточить на чем-либо свое внимание?
  22. Можете ли Вы быстро выразить Ваши мысли словами?
  23. Часто ли Вы бываете погружены в свои мысли?
  24. Полностью ли Вы свободны от всяких предрассудков?
  25. Нравятся ли Вам первоапрельские шутки?
  26. Часто ли Вы думаете о Вашем прошлом?
  27. Очень ли Вы любите новые знакомства?
  28. Вы остро переживаете такие события, которые другим кажутся вполне обычными?
  29. Вы очень любите подолгу заниматься каким-либо делом, доводя его до совершенства?
  30. Хвастаетесь ли Вы иногда?
  31. Очень ли Вы чувствительны к некоторым вещам?
  32. Предпочли бы Вы остаться в одиночестве дома, чем пойти на скучную вечеринку?
  33. Бываете ли Вы иногда беспокойным, что не можете долго усидеть на месте?
  34. Склонны ли Вы планировать свои дела тщательно и раньше, чем следовало бы?
  35. Бывают ли у Вас головкружения?
  36. Если другие не замечают Ваших достижений, Вы умеете оставаться спокойным и терпеливо ждать; не требуя к себе внимания?
  37. Справляетесь ли Вы с делом лучше, обдумав его самостоятельно, а не обсуждая с другими?
  38. Бывает ли у Вас когда-либо одышка, даже если Вы не делали никакой тяжелой работы?
  39. Можно ли сказать, что Вы человек, которого не волнует, чтобы все было именно так, как нужно?
  40. Беспокоят ли Вас Ваши нервы?
  41. Предпочитаете ли Вы детально продумывать последствия, прежде чем что-либо начать?
  42. Не откладываете ли Вы иногда на завтра то, что должны сделать сегодня?
  43. Нервничаете ли Вы в местах, подобных лифту, метро, тоннелю?
  44. При знакомстве Вы обычно первым проявляете инициативу?
  45. Бывают ли у Вас сильные головные боли?
  46. Считаете ли Вы себя человеком более устойчивым к неприятностям жизни, чем другие люди?
  47. Трудно ли Вам заснуть ночью?
  48. Лгали ли Вы когда-нибудь в своей жизни?
  49. Говорите ли Вы иногда первое, что придет и голову?
  50. Долго ли Вы переживаете после случившегося конфуза?
  51. Замкнуты ли Вы обычно со всеми кроме близких друзей?
  52. Часто ли с Вами случаются неприятности?
  53. Любите ли Вы рассказывать забавные истории друзьям?
  54. Вы всегда искренне радовались успехам своих коллег?
  55. Часто ли Вы чувствуете себя неловким в обществе людей выше Вас по положению?
  56. Когда обстоятельства против Вас, обычно Вы думаете тем не менее, что стоит еще что-нибудь предпринять?
  57. Часто ли у Вас «сосет под ложечкой» перед важным делом?
- Основная ценность личностного опросника Айзенка состоит в возможности выявления учителей с невротическими реакциями.

### Код опросника

**Экстраверсия:** 1,3,8,10,13,17,22,25,27,39,44,46,49, 53,56 - «да»;  
5,15, 20, 29, 32, 34,37,41, 51 - «нет».

**Нейротизм:** 2,4,7,9, 11, 14, 16, 19,21,23,26,28,31,33,35,38,40,43, 45, 47, 50, 52, 55, 57, - «да».

**Ложь:** 6,24,36,54 - «да».  
12, 18, 30, 42,48 - «нет».

### Оценка результатов **Оценочная таблица для шкалы экстраверсия — интроверсия**

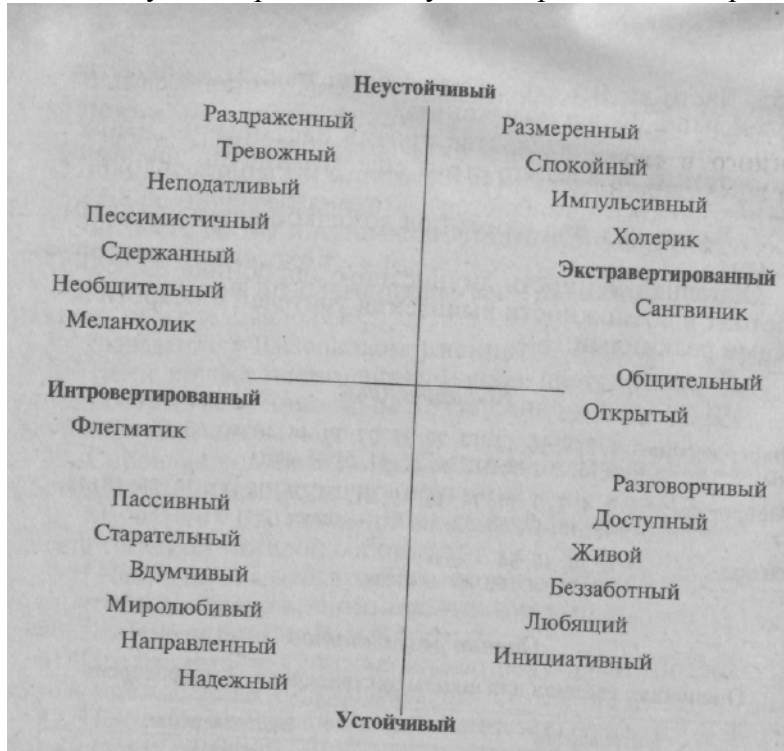
Интроверсия		Экстраверсия	
значительная	умеренная	умеренная	значительная
1-7	8-11	12-18	19-24

### Оценочная таблица для шкалы нейротизма

Эмоциональная стабильность	Эмоциональная нестабильность
----------------------------	------------------------------

высокая	средняя	высокая	очень высокая
до 10	11-44	15-18	19-24

По шкале социальной желательности (шкала лжи) показатель в 4—5 баллов рассматривается как критический, что свидетельствует о тенденции обследуемого ориентироваться на хорошее впечатление о себе. Шкала лжи является своеобразным индикатором демонстративности в поведении обследуемого. Используя данную методику, можно определить тип темперамента. Для этого используют предлагаемую ниже схему. Как правило, следует говорить лишь о преобладании тех или иных черт.



## Индекс жизненной удовлетворенности

Тест, разработанный группой американских ученых, занимающихся социально-психологическими проблемами геронтопсихологии, был впервые опубликован в 1961 году, адаптирован Н. В. Паниной (1993).

**Инструкция.** В таблице приведены наиболее частые суждения людей о своем настроении в разные периоды жизни. Прочитайте, пожалуйста, каждое суждение и отметьте, согласны Вы с ним или нет. Для этого для каждого суждения обведите кружочком цифру, соответствующую подходящему ответу.

№	Суждение	Согласен	Не согласен	Не знаю
1.	Многое из того, что случилось в моей жизни, превзошло мои ожидания			
2.	Жизнь несёт мне больше разочарований, чем большинству людей, которых я знаю	1	2	3
3.	Сейчас для меня наступили самые мрачные дни.	1 1	2 2	3 3
4.	Себе я пожелал(а) бы больше счастья в жизни.	1	2	3
5.	Сейчас я почти так же счастлив(а), как и в прежние годы.	1	2	3
6.	Мне приходится заниматься делами, которые по большей части скучны и неинтересны.	1	2	3

7.	<i>Сейчас я переживаю лучшие годы в моей жизни.</i>	1	2	3
8.	<i>Я считаю, что в будущем меня ожидают увлекательные дела.</i>	1	2	3
9.	<i>Как и прежде я занимаюсь тем, что меня привлекает.</i>	1	2	3
10.	<i>С годами &amp; ощущаю все большую усталость (от жизни).</i>	1	2	3
11.	<i>Ощущение возраста не беспокоит меня.</i>	1	2	3
12.	<i>Когда я оглядываюсь на прожитые годы, я испытываю чувство удовлетворения.</i>	1	2	3
13.	<i>Я ничего не стал(а) бы изменять в своей жизни, даже если бы представилась такая возможность.</i>	1	2	3
14.	<i>Я наделал(а) в жизни значительно больше глупостей, чем сверстники.</i>	1	2	3
15.	<i>Я выгляжу лучше, чем большинство ровесников.</i>	1	2	3
16.	<i>У меня есть планы, которые я намерен(а) осуществить в ближайшее время.</i>	1	2	3
17.	<i>Оглядываясь на прожитые годы, могу сказать, что многое упустила в жизни.</i>	1	2	3
18.	<i>Я чаще, чем другие нахожусь в подавленном состоянии.</i>	1	2	3
19.	<i>От жизни я получил(а) довольно много из того, чего ожидал(а).</i>	1	2	3
20.	<i>Что ни говори, но с возрастом большинству людей жить становится сложнее.</i>	1	2	3

**Ключ.** Вопросы с номерами 1,5, 7, 8,9,11,12, 13,15, 16, 19 оцениваются следующим образом: за ответ «согласен» -2 балла, «не согласен» — 0 баллов, «не знаю» — 1 балл. Вопросы с номерами 2,3,4,6, 10,14,17,18, 20 — оцениваются так: за ответ «согласен» — 0 баллов, «не согласен» — 2 балла, «не знаю» — 1 балл.

Подсчитывается общая сумма баллов по всем вопросам. Полученное значение и будет индексом жизненной удовлетворённости. Чем выше индекс, тем выше степень удовлетворённости человека жизнью.

\* Если Ваш суммарный балл превышает 24, — у Вас всё в порядке.

\* Если суммарный балл в диапазоне от 20 до 24, Вам есть о чём подумать.

\* Если Ваш суммарный балл меньше 20, внимательно прочитайте следующую главу и начинайте активно собой заниматься.

## **Самоактуализационный тест (САТ)**

За рубежом получил широкую известность опросник личностных ориентации Э. Шострома (Personal Orientation Inventory — POI), измеряющий самоактуализацию как многомерную величину. POI был создан в 1963 году в Институте терапевтической психологии (Калифорния).

POI разрабатывался на основе теории самоактуализации А. Маслоу, концепций психологического восприятия времени и временной ориентации субъекта Ф. Перла и Р. Мэя, идей К. Роджерса и других теоретиков

экзистенциально-гуманистического направления в психологии. Конкретные вопросы РОИ были отобраны из большого набора критических, в первую очередь, поведенческих и ценностных индикаторов, отличающих здорового самоактуализирующегося человека от невротика. В 1981—84 гг. на кафедре социальной психологии МГУ Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз предприняли попытку адаптировать этот тест. В процессе работы методика Э. Шострома претерпела существенные изменения, фактически авторами был создан оригинальный психодиагностический инструмент, который получил название «Самоактуализационный тест» — САТ (Л. Я. Гозман и др., 1995).

Самоактуализационный тест построен по тому же принципу, что и РОИ, и состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера.

САТ измеряет самоактуализацию по 2 базовым и 12 дополнительным шкалам. Такая структура опросника была предложена Э. Шостромом для РОИ и сохранена в данном тесте. Базовыми являются шкалы Компетентности во времени и Поддержки. Они независимы друг от друга и, в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков — по две в каждом. Каждый пункт теста входит в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Таким образом, дополнительные шкалы фактически включены в основные, они содержательно состоят из тех же пунктов. Подобная структура теста позволяет диагностировать большое число показателей, не увеличивая при этом в значительной степени объем теста.

Диагностические категории — шкалы теста.

### **Базовые шкалы**

**Шкала Компетентности во времени (Тс)** включает 17 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить «настоящим», то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни»; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути.

**Шкала поддержки (I)** — самая большая шкала теста (91 пункт) — измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («внутренняя—внешняя поддержка»). Концептуальной основой данной шкалы служили в первую очередь идеи А. Рейсмана об «изнутри» и «извне» направляемой личности. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, стремится руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не обозначает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Он свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию («изнутри направляемая» личность).

Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта («извне направляемая» личность), внешнем локусе контроля.

### **Дополнительные шкалы**

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов. Высокий балл по дополнительной шкале характеризует высокую степень самоактуализации).

1. **Шкала Ценностных, ориентации (SAV)** (20 пунктов) измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

2. **Шкала Гибкости поведения (Ex)** (24 пункта) диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Шкалы Ценностной ориентации и Гибкости поведения, дополняя друг друга, образуют **блок ценностей**. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая — особенности их реализации и поведения.

3. **Шкала Сензитивности к себе (Fr)** (13 пунктов) определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексиирует их.

4. **Шкала Спонтанности (S)** (14 пунктов) измеряет способность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства. Высокий балл по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, а лишь свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее способа поведения, о том, что субъект не боится вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции.

Шкалы 3 и 4 составляют **блок чувств**. Первая определяет то, насколько человек осознает собственные чувства, вторая — в какой степени они проявляются в поведении.

5. **Шкала Самоуважения (Sr)** (15 пунктов) диагностирует способность субъекта ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них.

6. *Шкала Самопринятия (Sa)* (21 пункт) регистрирует степень принятия человеком себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним.

Шкалы 5 и 6 составляют *блок самовосприятия*.

1. *Шкала Представлений о природе человека (Nc)* (10 пунктов). Высокий балл по шкале свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считать дихотомии мужественности — женственности, рациональности — эмоциональности и т. д. антагонистическими и непреодолимыми.

8. *Шкала Синергии (Sy)* (1 пункт) определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких, как игра и работа, телесное и духовное и др. Шкалы 7 и 8 очень близки по содержанию, их лучше анализировать совместно. Они составляют *блок концепции человека*.

9. *Шкала Принятия агрессии (A)* (16 пунктов). Высокий балл по шкале свидетельствует о способности индивида принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Конечно же, речь не идет об оправдании своего антисоциального поведения.

10. *Шкала Контактности (C)* (20 пунктов) характеризует способность человека к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми или, используя ставшую привычной в отечественной социальной психологии терминологию, к субъект-субъектному общению.

Шкалы Принятия агрессии и Контактности составляют *блок межличностной чувствительности*.

11. *Шкала Познавательных потребностей (Cog)* (11 пунктов) определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

12. *Шкала Креативности (Cr)* (14 пунктов) характеризует выраженность творческой направленности личности.

Шкалы Познавательных потребностей и Креативности составляют *блок отношения к познанию*. Они не имеют аналогов в РОГ и были включены в САТ по результатам экспертного опроса при создании методики, а также в связи с некоторыми общетеоретическими соображениями. Речь в данном случае идет в первую очередь о том, что в тест было необходимо ввести блок показателей, диагностирующих уровень творческой направленности личности как одного из концептуально важных элементов феномена самоактуализации. При обработке результатов тестирования подсчет «сырых» баллов, полученных испытуемым, осуществляется с помощью ключей к методике. Затем подсчитывается сумма баллов по каждой шкале, которые переводятся в стандартные Т-баллы. Предельное значение параметров САТ — 80 Т-баллов свидетельствует о сильном влиянии на результат фактора социальной желательности. Тестовые оценки людей с действительно высоким уровнем самоактуализации расположены в районе 60 баллов (55-70). Шкальные оценки в 40-45 Т-баллов и ниже характерны для больных неврозами, различных форм пограничных расстройств, диапазон составляет психическую и статистическую норму (Л. Я. Гозман и др., 1995).

*Инструкция к тесту, «Вам предлагается тест-опросник, каждый пункт которого содержит два высказывания, обозначенные буквами «а» и «б». Внимательно прочитайте каждую пару и пометьте на регистрационном бланке напротив номера соответствующего вопроса то из них, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения. (Поставьте крестик в квадрате под соответствующей буквой)».*

### *Опросник*

1. а. Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.  
б. Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. а. Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.  
б. Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. а. Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.  
б. Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.
4. а. Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.  
б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. а. Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.  
б. Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
6. а. В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех,  
б. В сложных ситуациях надо всегда искать принципиально новые решения.
7. а. Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.  
б. Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
8. а. Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.

- б. Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.
9. а. Я могу безо всяких угрызений совести отложить до завтра то, что я должен сделать сегодня,  
б. Меня мучают угрызения совести, если я откладываю до завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. а. Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.  
б. Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.
11. а. Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.  
б. Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.
12. а. Человек должен оставаться честный во всем и всегда.  
б. Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. а. Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия,  
б. Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.
14. а. У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.  
б. У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.
15. а. Я всячески стараюсь избегать огорчений,  
б. Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.
16. а. Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.  
б. Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
17. а. Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.  
б. Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.
18. а. Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как будто готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем,  
б. Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.
19. а. Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.  
б. Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.
20. а. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают  
б. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.
21. а. Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях,  
б. Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.
22. а. Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.  
б. Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.
23. а. Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.  
б. Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
24. а. Главное в нашей жизни — это создавать что-то новое,  
б. Главное в нашей жизни — приносить людям пользу.
25. а. Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин — традиционно женские.  
б. Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе и традиционно мужские, и традиционно женские свойства характера.
26. а. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.  
б. Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому
27. а. Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы,  
б. Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются проявлениями их человеческой природы.



28. а. Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья, б. Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.
29. а. Я уверен в себе.  
б. Я не уверен в себе.
30. а. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.  
б. Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.
31. а. Я никогда не сплетничаю.  
б. Иногда мне нравится сплетничать.
32. а. Я мирюсь с противоречиями в самом себе.  
б. Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. а. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему  
б. Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему
34. а. Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.  
б. Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
35. а. Меня редко беспокоит чувство вины.  
б. Меня часто беспокоит чувство вины.
36. а. Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.  
б. Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. а. Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики,  
б. Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.
38. а. Я считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».  
б. Я не считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром».
39. а. Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.  
б. Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. а. Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.  
б. Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
41. а. Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».  
б. Я не оставляю приятное «на потом».
42. а. Я часто принимаю спонтанные решения.  
б. Я редко принимаю спонтанные решения.
43. а. Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.  
б. Я стараюсь не выражать открыто своих чувств в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.
44. а. Я не могу сказать, что я себе нравлюсь,  
б. Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
45. а. Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах,  
б. Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.
46. а. Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.  
б. Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.
47. а. Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.  
б. Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
48. а. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого,  
б. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
49. а. При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей,  
б. Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.
50. а. Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.  
б. Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.
51. а. Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.  
б. Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.
52. а. Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.  
б. Достижение счастья — это главная цель человеческих отношений.
53. а. Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам.  
б. Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.
54. а. При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек,

- б. Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.
55. а. Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.  
б. Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.
56. а. В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.  
б. Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.
57. а. Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми,  
б. Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.
58. а. Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по нескольку раз.  
б. Я думаю, что лучше прочесть какую либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному
59. а. Я очень увлечен своей работой.  
б. Я не могу сказать, что увлечен своей работой.
60. а. Я недоволен своим прошлым,  
б. Я доволен своим прошлым.
61. а. Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду,  
б. Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
62. а. Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.  
б. Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.
63. а. Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны,  
б. Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.
64. а. Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.  
б. Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
65. а. Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.  
б. Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
66. а. Интерес к самому себе всегда необходим для человека,  
б. Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.
67. а. Иногда я боюсь быть самим собой.  
б. Я никогда не боюсь быть самим собой.
68. а. Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.  
б. Лишь небольшое из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. а. Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках,  
б. Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.
70. а. Я могу делать что-либо для других, не требуя, что-бы они это оценили.  
б. Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили, что я делаю для них.
71. а. Человек должен раскисываться в своих поступках,  
б. Человек совсем не обязательно должен раскисываться в своих поступках.
72. а. Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.  
б. Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.
73. а. В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу я сам.  
б. В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.
74. а. Я стараюсь никогда не быть «белой вороной», б. Я позволяю себе быть «белой вороной».
75. а. Когда я нравлюсь сам(а) себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.  
б. Даже когда я нравлюсь сам(а) себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
76. а. Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.  
б. Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.
77. а. Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию,  
б. Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
78. а. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданны, так как они приносят пользу людям.  
б. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданны хотя бы тем, что они доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.
79. а. Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.  
б. Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
80. а. Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.  
б. Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. а. Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.  
б. Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.

82. а. Довольно часто мне бывает скучно.  
б. Мне никогда не бывает скучно.
83. а. Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.  
б. Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.
84. а. Я легко принимаю рискованные решения.  
б. Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.
85. а. Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.  
б. Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а. Я готов примириться со своими ошибками.  
б. Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а. Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.  
б. Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
88. а. Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.  
б. Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а. Я хорошо знаю, какие чувства я способен(бна) испытывать, а какие нет.  
б. Я еще не понял(а) до конца, какие чувства я способен(бна) испытывать, а какие нет.
90. а. Я думаю, что большинству людей можно доверять,  
б. Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а. Прошлое, настоящее и будущее представляются мне как единое целое.  
б. Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.
92. а. Я предпочитаю проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими неудобствами.  
б. Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.
93. а. Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.  
б. Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
94. а. Людям от природы свойственно понимать друг друга,  
б. По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.
95. а. Мне никогда не нравятся сальные шутки.  
б. Мне иногда нравятся сальные шутки.
96. а. Меня любят потому, что я сам(а) способен(бна) любить.  
б. Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.
97. а. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу  
б. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу
98. а. Я чувствую себя уверенным(ой) в отношениях с другими людьми.  
б. Я чувствую себя неуверенным(ой) в отношениях с другими людьми.
99. а. Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.  
б. Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.
100. а. Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.  
б. Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
101. а. Я считаю, что способность к творчеству — природное свойство человека.  
б. Я считаю, что далеко не все люди одарены природой способностью к творчеству.
102. а. Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо,  
б. Я часто расстраиваюсь, если мне не удастся добиться совершенства в чем-либо.
103. а. Иногда я боюсь показаться слишком нежным(ой).  
б. Я никогда не боюсь показаться слишком нежным(ой).
104. а. Мне легко смириться со своими слабостями.  
б. Мне трудно смириться со своими слабостями.
105. а. Мне кажется, что я должен(на) добиваться совершенства во всем, что я делаю,  
б. Мне не кажется, что я должен(на) добиваться совершенства во всем, что я делаю.
106. а. Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.  
б. Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
107. а. Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько это необходимо,  
б. Человек должен всегда заниматься только тем, что ему интересно.
108. а. Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.  
б. Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
109. а. Иногда я не против того, чтобы мной командовали,  
б. Мне никогда не нравится, когда мной командуют.
110. а. Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.  
б. Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

111. а. Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.  
 б. Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
112. а. Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе,  
 б. Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.
113. а. О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.  
 б. Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.
114. а. Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия,  
 б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
115. а. Люди часто раздражают меня,  
 б. Люди редко раздражают меня.
116. а. Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.  
 б. Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.
117. а. Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.  
 б. Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.
118. а. Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.  
 б. Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.
119. а. Бывает, что я стыжусь своих чувств,  
 б. Я никогда не стыжусь своих чувств.
120. а. Мне нравится участвовать в жарких спорах.  
 б. Мне не нравится участвовать в жарких спорах.
121. а. У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы,  
 б. Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.
122. а. Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями  
 б. Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
123. а. Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем,  
 б. Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.
124. а. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области,  
 б. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.
125. а. Я боюсь неудач.  
 б. Я не боюсь неудач.
126. а. Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.  
 б. Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

### Ключи к тесту

Шкала Ориентации во времени	11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.
Шкала Поддержки	1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57а, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.
Шкала Ценностной ориентации	17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.
Шкала Гибкости Поведения	3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.
Шкала Сензитивности	2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.
Шкала Спонтанности	5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62а, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.
Шкала Самоуважения	2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.
Шкала Самопринятия	1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

Шкала Представлений о природе человека	23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.
Шкала Синергии	50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.
Шкала Принятия агрессии	5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.
Шкала Контактности	5б, 7б, 17а, 23б, 26б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, Ю9а, 120а, 123б.
Шкала Познавательных потребностей	13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.
Шкала Креативности	6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

## **Тест-опросник самооотношения В. В. Столина - С. Р. Панталева (1986)**

Тест-опросник самооотношения построен в соответствии с разработанной В. В. Сталиным иерархической моделью структуры самооотношения.

Опросник самооотношения представляет собой многомерный психодиагностический инструмент, основанный на принципе стандартизованного самоотчета. Опросник содержит 57 пунктов в виде утверждений. В инструкции учащимся указывается, что им будет предъявлен личностный опросник, который не предполагает правильных и неправильных ответов и направлен на анализ личного мнения каждого в целях добровольного обращения за психологической помощью. Инструкция и процедура опроса, таким образом, были направлены на снижение влияния социальной желательности и стратегии самоподачи на ответы.

Опросник включает следующие шкалы:

Шкала S — интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого (обобщенный фактор «глобального самооотношения»);

Шкала I — самоуважение — шкала направлена на отражение аспектов самооотношения к своим способностям, энергии, самостоятельности, оценки возможностей контролировать свою жизнь, степени веры в свои силы;

Шкала II — аутосимпатия — шкала на позитивном полюсе объединяет доверие к себе и положительную самооценку. На негативном полюсе — видение в себе преимущественно недостатков, низкую самооценку, склонность к самообвинению;

Шкала III — ожидание положительного отношения от других;

Шкала IV — самоинтерес — отражение меры близости к себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в собственном интересе для других.

Опросник содержит также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

Шкала 1 — самоуверенность,

Шкала 2 — отношение других,

Шкала 3 — самопринятие,

Шкала 4 — саморукводство, самопоследовательность,

Шкала 5 — самообвинение,

Шкала 6 — самоинтерес,

Шкала 7 — самопонимание.

Таким образом, опросник позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

1. Глобальное самооотношение.

2. Самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе.

3. Уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

*Инструкция. Внимательно прочитайте утверждения. Оцените степень Вашего согласия или несогласия с каждым из них. Для этого используйте следующую шкалу:*

*«+» — согласен, «-» — не согласен.*

*Опросник*

1. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я, прежде всего, вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое «Я» всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди, с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.
11. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то, прежде всего, к самому себе.
17. Случайному знакомому я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужды мне.
22. Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, — это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.
27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я, прежде всего, спрашиваю себя, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он гут же понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.
41. Мне очень мешает недостаток энергии, волн и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимает меня уж так всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что уважаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».

57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

**Ключ для обработки**

(Приводятся номера пунктов и знак, с которым пункт входит в соответствующий фактор)

Шкала	+	-
S	2, 5, 23, 27, 33, 42, 46, 48, 52, 53, 57.	6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56
I	2, 23, 53, 57.	8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.
II	12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54	4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.
III	1, 5, 10, 15, 42, 55.	3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.
IV	7, 17, 20, 33, 34, 52.	14, 51.

Шкала	+	-
1.	2, 23, 37, 42, 46.	38, 39, 41.
2.	1, 5, 10, 52, 55.	32, 43, 44.
3.	12, 18, 28, 47, 48, 54.	21.
4.	50, 27.	25, 27, 31, 35, 36.
5.	3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.	
6.	17, 20, 33.	26, 30, 49, 51.
7.	53.	6, 8, 13, 15, 22, 40.

Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком; и утверждений, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком. Далее «сырые баллы» переводятся в накопительные частоты.

**Фактор S**

«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)	«Сырой балл»	Накопленные частоты (в %)
0	0	15	74,33
1	0,67	16	80,00
2	3,00	17	85,00
3	5,33	18	88,00
4	6,33	19	90,67
5	9,00	20	93,33
6	13,00	21	96,00
7	16,00	22	96,67
8	21,33	23	98,00
9	26,67	24	98,33
10	32,33	25	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67
13	55,33	29	100,00
14	62,67	30	100,00
15	69,33		

**Фактор I**

0	1,67	8	58,67
1	4,00	9	71,33
2	6,00	10	80,00
3	9,33	11	86,67
4	16,00	12	91,33
5	25,33	13	96,67
6	34,00	14	99,67

7	44,67	15	100,00
---	-------	----	--------

*Фактор II*

0	0,33	9	69,67
1	3,67	10	77,33
2	9,00	11	86,00
3	16,00	12	90,67
4	21,67	13	96,67
5	28,00	14	98,33
6	37,33	15	99,67
7	47,00	16	100,00

*Фактор III*

0	0,00	7	17,67
1	0,00	8	27,33
2	0,67	9	39,67
3	1,00	10	53,00
4	3,33	11	72,33
5	6,00	12	91,33
6	9,00	13	100,00

*Фактор IV*

0	0,67	5	49,67
1	2,00	6	71,33
2	5,33	7	92,33
3	16,00	8	100,00
4	29,00		

*Фактор I*

0	3,77	5	65,67
1	7,33	6	81,33
2	16,67	7	92,33
3	29,33	8	100,00
4	47,67		

*Фактор 2*

0	0,00	5	32,00
1	0,67	6	51,33
2	3,67	7	80,00
3	7,33	8	100,00
4	15,00		

*Фактор 3*

0	2,67	4	50,67
1	7,67	5	70,67
2	16,67	6	89,67
3	34,33	7	100,00

*Фактор 4*

0	3,00	4	60,33
1	9,67	5	79,67
2	25,67	6	92,00
3	38,33	7	100,00

*Фактор 5*

0	1,67	5	60,67
1	4,67	6	81,67
2	15,00	7	96,67
3	27,67	8	100,00
4	43,33		

*Фактор 6*

0	0,67	4	34,33
1	3,00	5	54,67





несогласие — 10 баллов. Что же касается промежуточных значений шкалы, то они также переводятся в соответствующие баллы (в диапазоне между крайними значениями), В результате можно получить средние баллы по каждой разновидности самооффективности и по всему опроснику в целом. В качестве примера сошлюсь на данные А. В. Бояринцевой. Обследуя различные группы людей, она обнаружила самые высокие показатели самооффективности у предпринимателей, а именно: средний показатель (в баллах) деятельностной самооффективности равнялся 7,63; социальной самооффективности — 7,45; в целом по опроснику — 7,58.

Методика изучения качественных эмоциональных характеристик Л. А. Рабинович (1974)

Методика Л. А. Рабинович диагностирует эмоциональные переживания тех модальностей, которые наиболее характерны для данного индивида, то есть эмоции, которые оказываются для него более частыми.

Доминирующие эмоциональные переживания создают индивидуальный эмоциональный фон, в который окрашиваются все внешние воздействия.

Данная методика выявляет модальностные структуры (различные индивидуально-устойчивые сочетания эмоций 3 модальностей), каждая такая структура может характеризоваться доминированием либо одной, либо двух модальностей. Кроме того, методика позволяет выделить людей с низким уровнем эмоциональности (гипоэмотивные) и людей с высоким уровнем эмоциональности (гиперэмотивные).

Опросник предусматривает 4 варианта ответа на каждый вопрос:

«Безусловно, да» — 4 балла «Безусловно, нет» — 1 балл «Пожалуй, да» — 3 балла «Пожалуй, нет» — 0 баллов

*Инструкция, Перед Вами — вопросник, содержащий различные вопросы и лист бумаги, на котором предусмотрены четыре варианта ответов на указанные вопросы*

а —	б~	в —	г —
Конечно, да	Пожалуй, да	Пожалуй, нет	Конечно, нет

Ваша задача — ответить на каждый из вопросов, выбрав один из четырех возможных вариантов ответа — тот, который Вам больше всего подходит в данном случае.

Поскольку в разные периоды жизни Вы, возможно, отвечали бы на один и тот же вопрос по-разному, отвечайте, исходя из того, что характерно для Вас в настоящее время.

Основное условие настоящего эксперимента — Ваша добросовестность и искренность.

№	Вопросы	а — Конечно, да		в — Пожалуй, нет	
		б — Пожалуй, да	г — Конечно, нет		
1.	<i>Можете ли Вы сказать про себя, что Вы по своей натуре оптимист ?</i>	а	б	в	г
2.	<i>Боитесь ли Вы темноты в незнакомой обстановке?</i>	а	б	в	г
3.	<i>Страшно ли бывает Вам идти потемней, пустынной улице?</i>	а	б	в	г
4.	<i>Склонны ли Вы придаваться невеселым, мрачным мыслям?</i>	а	б	в	г
5.	<i>Считаете ли Вы, что Ваши жизненные обстоятельства дают Вам много поводов для негодования, возмущения?</i>	а	б	в	г
6.	<i>Страшно ли Вам смотреть вниз с</i>	а	б	в	г

	<i>большой высоты ?</i>				
7.	<i>Можно ли сказать, что у Вас преобладает радостное мироощущение?</i>	а	б	в	г
8.	<i>Овладевает ли Вами гнев так сильно, что Вы долго не можете успокоиться ?</i>	а	б	в	г
9.	<i>Если над Вами зло подиутили, привело бы Вас это в состояние гнева?</i>	а	б	в	г
10.	<i>Свойственно ли Вам переживать чувство страха при сильной грозе?</i>	а	б	в	г
11.	<i>Легко ли Вы заражаетесь радостным настроением окружающих?</i>	а	б	в	г
12.	<i>Вызывают ли у Вас страх страшные сцены в кинофильме ?</i>	а	б	в	г
13.	<i>Если Вы терпите поражение в спорте, овладевают ли Вами раздражение и злость?</i>	а	б	в	г
14.	<i>Разделяете ли Вы мнение, что в жизни больше радостей, чем невзгод?</i>	а	б	в	г
15.	<i>Овладевает ли Вами негодование, если не выполняются Ваши требования?</i>	а	б	в	г
16.	<i>Любите ли Вы веселое оживление и суету вокруг Вас?</i>	а	б	в	г
17.	<i>Бывает ли Вам страшно в ожидании приема у зубного врача или укола?</i>	а	б	в	г
18.	<i>При наличии возможностей стали бы Вы заниматься каким-либо опасным видом спорта ?</i>	а	б	в	г
19.	<i>Может ли небольшое затруднение в работе</i>	а	б	в	г

	<i>вызывать у Вас раздражение ?</i>				
20.	<i>Можно ли сказать, что у Вас чаще всего бывает веселое и бодрое настроение?</i>	а	б	в	г

21.	<i>Злитесь ли Вы, если Вам внезапно помешали, а Вы очень торопитесь?</i>	а	б	в	г
22.	<i>Раздражает ли Вас непонимание близким человеком?</i>	а	б	в	г
23.	<i>Уступчивы ли Вы?</i>	а	б	в	г
24.	<i>Испытываете ли Вы страх, когда Вам необходимо обратиться к начальнику, вышестоящему лицу?</i>	а	б	в	г
25.	<i>Бываете ли Вы активным участником веселья в компании?</i>	а	б	в	г
26.	<i>Можно ли сказать про Вас, что Вы — — жизнерадостный человек?</i>	а	б	в	г
27.	<i>Когда на Вас кричат, Вам хочется ответить тем же?</i>	а	б	в	г
28.	<i>Решитесь ли Вы пойти ночью в любое страшное место, если на спор ?</i>	а	б	в	г
29.	<i>Вас легко рассердить ?</i>	а	б	в	г
30.	<i>Вам свойственно состояние удовлетворенности жизнью?</i>	а	б	в	г
31.	<i>Часто ли у Вас появляется желание с кем-нибудь поссориться?</i>	а	б	в	г
32.	<i>Считаете ли Вы себя веселым человеком ?</i>	а	б	в	г
33.	<i>Боитесь ли Вы выходить на сцену, трибуну ?</i>	а	б	в	г
34.	<i>Овладевает ли Вами неприятное чувство в лифте, тоннеле?</i>	а	б	в	г
35.	<i>Обычно по утрам у Вас бодрое,</i>	а	б	в	г

	<i>радостное настроение?</i>				
36.	<i>Можно ли назвать Вас смелым человеком?</i>	а	б	в	г

### Ключ

Ра	14	7	11	14	16	20	25	26	30	32	35
дось											
Гнев	58	9	13	15	19	21	22	23	27	29	31
Страх	23	6	10	12	17	18	24	28	33	34	36

Процедура вычисления индивидуальных оценок по каждой из модальностей заключается в подсчете количества ответов, по каждому из четырех указанных вариантов, умножении их на то количество баллов, которым данный вариант ответа оценивается, и суммирования баллов всех вариантов ответов. Максимальная индивидуальная оценка по каждой из модальностей может составлять — 48 баллов, а минимальная - 0 баллов. Чем выше суммарный балл по модальности, тем чаще и интенсивнее эмоциональные переживания данного качества у испытуемого.

### Склонность к радости

Всегда весел, доволен, радостно настроен, даже в трудных условиях не теряет хорошего расположения духа. Всякие огорчения у него быстрее сглаживаются, чутко отзывается на любое приятное возбуждение, противодействует всяким последствиям огорчения.

### Склонность к гневу

Часто сердится, раздражается. Всякие препятствия, стеснения, помехи, даже самые незначительные, вызывают досаду, негодование.

### Склонность к страху

Постоянно находит повод для опасения, боязлив, робок, всюду видит трудности, опасность. Выражена боязнь всего нового, неизвестного, боязнь темноты.

Индивид с постоянной *склонностью к переживанию радости* характеризуется значительным запасом радостного настроения, всякие ограничения у него быстрее сглаживаются, он чутко отзывается на любое приятное возбуждение, противодействует всяким последствиям огорчения и т. д.

Индивид *со склонностью к страху* постоянно находит повод для опасения, он боязлив, робок, всюду видит трудности, опасность.

Индивид *со склонностью к гневу* часто сердится, даже самые незначительные препятствия, стеснения, помехи вызывают у него досаду, раздражение, негодование.

## Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко

Эмоциональное выгорание — это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

*Инструкция. Если вы являетесь профессионалом (или будущим профессионалом) в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, вам будет интересно увидеть, в какой степени у вас сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания. Читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Примите во внимание, что, если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной или учебной деятельности — коллеги, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете или учитесь.*

### Тест

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения — хорошего или плохого.
6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2—3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.

12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимание партнеру меньше, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т. п.
29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа: «не делай людям добра, не получишь зла».
31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
42. В последнее время я часто ошибаюсь в оценке деловых партнеров.
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического или психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнера(ов).
54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
55. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнеров, с которым я работаю, очень трудный.

62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
75. Моя карьера сложилась удачно.
76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнерам), забывая о собственных интересах.
79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
80. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала — обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

### *Обработка данных*

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов — указывается в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включенные в симптом, имеют разное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку — 10 баллов получил от судей признак, наиболее показательный для симптома.

В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:

- 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»,
- 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3 фаз формирования «выгорания»,
- 3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» — сумма показателей всех 12 симптомов.

### **«НАПРЯЖЕНИЕ»**

#### *1. Переживание психотравмирующих обстоятельств:*

+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5).

#### *2. Неудовлетворенность собой:*

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3).

#### *3. «Загнанность в клетку»:*

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5).

#### *4. Тревога и депрессия:*

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

### **«РЕЗИСТЕНЦИЯ»**

#### *1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:*

+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5).

#### *2. Эмоционально-нравственная дезориентация:*

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5).

#### *3. Расширение сферы экономии эмоций:*

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5).

#### *4. Редукция профессиональных обязанностей:*

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

### **«ИСТОЩЕНИЕ»**

#### *1. Эмоциональный дефицит:*

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2).

## 2. Эмоциональная отстраненность:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

## 3. Личностная отстраненность (деперсонализация):

+ 11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10).

## 4. Психосоматические и психовегетативные нарушения:

+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

**Интерпретация результатов.** Предложенная методика дает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

\* 9 и менее баллов — не сложившийся симптом,

\* 10—15 баллов — складывающийся симптом,

\* 16 и более — сложившийся.

Симптомы с показателями 20 и более баллов относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме «эмоционального выгорания».

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число.

Дальнейший шаг в интерпретации результатов опроса — осмысление показателей фаз развития стресса — «напряжение», «резистенция» и «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в *т* явления существенно разные — реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

\* 36 и менее баллов — фаза не сформировалась;

\* 37—60 баллов — фаза в стадии формирования;

\* 61 и более баллов — сформировавшаяся фаза.

Опираясь смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объемную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы:

\* какие симптомы доминируют;

\* какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается «истощение»;

\* объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами;

\* какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;

» в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;

\* какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнерам.

## Опросник Леонгарда—Шмишека

Согласно теории «акцентуированных личностей» существуют черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, однако могут при определенных условиях развиваться в положительном или отрицательном направлении. Черты эти являются как бы заострением некоторых присущих каждому человеку индивидуальных свойств. У психопатов эти черты достигают особо большой выраженности. Выделяют десять основных типов акцентуации (классификация Леонгарда).

1. Гипертимный — личности со склонностью к повышенному настроению.

2. Застревающие — со склонностью к «застреванию аффекта» и бредовым реакциям.

3. Эмотивные, аффективно лабильные.

4. Педантичные, с преобладанием черт ригидности, педантизма.

5. Тревожные.

6. Циклотимные, со склонностью к депрессивному реагированию.

7. Демонстративные, с истерическими чертами характера.

8. Возбудимые, со склонностью к повышенной, импульсивной реактивности в сфере влечений.

9. Дистимичные, с наклонностью к расстройствам настроения.

10. Экзальтированные, склонные к аффективной экзальтации.

Все эти группы «акцентуированных личностей» объединяются по принципу акцентуации свойств характера или темперамента. К акцентуации свойств характера относятся:

\* демонстративность;

\* педантичность;



- \* возбудимость;
- \* «застревание».

Остальные виды акцентуальности относятся к особенностям темперамента и отражают темп и глубину аффективных реакций.

*Инструкция. Ответить на вопросы ДА или НЕТ. Ответ записать рядом с номером вопроса. Если возникают сомнения, проанализируйте, какой из вариантов ответа Вам подходит в большей степени.*

1. Ваше настроение, как правило, бывает ясным, неомрачённым?
2. Восприимчивы ли Вы к оскорблениям, обидам?
3. Легко ли Вы плачете?
4. Возникают ли у Вас по окончании какой-либо работы сомнения в качестве её исполнения, и прибегаете ли Вы к проверке — правильно ли всё было сделано?
5. Были ли Вы в детстве таким же смелым, как Ваши сверстники?
6. Часто ли у Вас бывают резкие смены настроения (только что парили в облаках от счастья, и вдруг становится очень грустно)?
7. Бываете ли Вы обычно во время веселья в центре внимания?
8. Бывают ли у Вас дни, когда Вы без особых причин ворчливы и раздражительны и все считают, что Вас лучше не трогать?
9. Всегда ли Вы отвечаете на письма сразу после прочтения?
10. Вы человек серьёзный?
11. Способны ли Вы на время так сильно увлечься чем-нибудь, что всё остальное перестаёт быть значимым для Вас?
12. Предприимчивы ли Вы?
13. Быстро ли Вы забываете обиды и оскорбления?
14. Мягкосердечны ли Вы?
15. Когда Вы бросаете письмо в почтовый ящик, проверяете ли Вы, опустилось оно туда или нет?
16. Требует ли Ваше честолюбие того, чтобы в работе (учёбе) Вы были одним из первых?
17. Боялись ли Вы в детские годы грозы и собак?
18. Смеётесь ли Вы иногда над неприличными шутками?
19. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые считают Вас педантичным?
20. Очень ли зависит Ваше настроение от внешних обстоятельств и событий?
21. Любят ли Вас Ваши знакомые?
22. Часто ли Вы находитесь во власти сильных внутренних порывов и побуждений?
23. Ваше настроение обычно несколько подавлено?
24. Случалось ли Вам рыдать, переживая тяжёлое нервное потрясение?
25. Трудно ли Вам долго сидеть на одном месте?
26. Отстаиваете ли Вы свои интересы, когда по отношению к Вам допускается несправедливость?
27. Хвастаетесь ли Вы иногда?
28. Смогли бы Вы в случае надобности зарезать домашнее животное или птицу?
29. Раздражает ли Вас, если штора или скатерть висит неровно, стараетесь ли Вы это поправить?
30. Боялись ли Вы в детстве оставаться дома один?
31. Часто ли портится Ваше настроение без видимых причин?
32. Случалось ли Вам быть одним из лучших в Вашей профессиональной деятельности?
33. Легко ли Вы впадаете в гнев?
34. Способны ли Вы быть шаловливо-веселым?
35. Бывают ли у Вас состояния, когда Вы переполнены счастьем?
36. Смогли бы Вы играть роль конферансье в весёлых представлениях?
37. Лгали ли Вы когда-нибудь в своей жизни?
38. Говорите ли Вы людям своё мнение о них прямо в глаза?
39. Можете ли Вы спокойно смотреть на кровь?
40. Нравится ли Вам работа, когда только Вы один ответственны за неё?
41. Заступаетесь ли Вы за людей, по отношению к которым допущена несправедливость?
42. Беспокоит ли Вас необходимость спуститься в тёмный погреб, войти в пустую, тёмную комнату?
43. Предпочитаете ли Вы деятельность, которую нужно выполнять долго и точно, той, которая не требует большой кропотливости и делается быстро?
44. Вы очень общительный человек?
45. Охотно ли Вы в школе декламировали стихи?
46. Сбегали ли Вы в детстве из дому?
47. Обычно Вы без колебаний уступаете место в автобусе престарелым пассажирам?

48. Часто ли Вам жизнь кажется тяжёлой?
49. Случалось ли Вам так расстраиваться из-за какого-нибудь конфликта, что после этого Вы чувствовали себя не в состоянии пойти на работу?
50. Можно ли сказать, что при неудаче Вы сохраняете чувство юмора?
51. Стараетесь ли Вы помириться, если кого-нибудь обидели? Предпринимаете ли Вы первым шагами к примирению?
52. Очень ли Вы любите животных?
53. Случалось ли Вам, уходя из дома, возвратиться, чтобы проверить: не произошло ли чего-нибудь?
54. Беспокоили ли Вас когда-нибудь мысли, что с Вами или с Вашими родственниками должно что-либо случиться?
55. Существенно ли зависит Ваше настроение от погоды?
56. Трудно ли Вам выступать перед большой аудиторией?
57. Можете ли Вы, рассердясь на кого-нибудь, пустить в ход руки?
58. Очень ли Вы любите веселиться?
59. Вы всегда говорите то, что думаете?
60. Можете ли Вы под влиянием разочарования впасть в отчаяние?
61. Привлекает ли Вас роль организатора в каком-нибудь деле?
62. Упорствуете ли Вы на пути к достижению цели, если встречается какое-либо препятствие?
63. Чувствовали ли Вы когда-нибудь удовлетворение при неудачах людей, которые Вам неприятны?
64. Может ли трагический фильм взволновать Вас так, что у Вас на глазах выступят слезы?
65. Часто ли Вам мешают уснуть мысли о проблемах прошлого или о будущем дне?
66. Свойственно ли Вам в школьные годы подсказывать или давать списывать товарищам?
67. Смогли бы Вы пройти в темноте один через кладбище?
68. Вы, не раздумывая, вернули бы лишние деньги в кассу, если бы обнаружили, что получили их слишком много?
69. Большое ли значение Вы придаёте тому, что каждая вещь в Вашем доме должна находиться на своём месте?
70. Случается ли Вам, что, ложась спать в отличном настроении, следующим утром Вы встаёте в плохом расположении духа, которое длится несколько часов?
71. Легко ли Вы приспосабливаетесь к новой ситуации?
72. Часто ли у Вас бывают головокружения?
73. Часто ли Вы смеётесь?
74. Сможете ли Вы относиться к человеку, о котором Вы плохого мнения, так приветливо, что никто не догадывается о Вашем действительном отношении к нему?
75. Вы человек живой и подвижный?
76. Сильно ли Вы страдаете, когда совершается несправедливость?
77. Вы страстный любитель природы?
78. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли Вы закрыты ли краны, погашен ли везде свет, заперты ли двери?
79. Пугливы ли Вы?
80. Может ли принятие алкоголя изменить Ваше настроение?
81. Охотно ли Вы принимаете участие в кружках художественной самодеятельности?
82. Тянет ли Вас иногда уехать далеко от дома?
83. Смотрите ли Вы на будущее немного пессимистично?
84. Бывают ли у Вас переходы от весёлого настроения к тоскливому?
85. Можете ли Вы развлекать общество, быть душой компании?
86. Долго ли Вы храните чувство гнева, досады?
87. Переживаете ли Вы длительное время горести других людей?
88. Всегда ли Вы соглашаетесь с замечаниями в свой адрес, правильность которых сознаёте?
89. Могли ли Вы в школьные годы переписать из-за помарок страницу в тетради?
90. Вы по отношению к людям больше недоверчивы, чем доверчивы?
91. Часто ли у Вас бывают страшные сновидения?
92. Бывают ли у Вас иногда такие навязчивые мысли, что если Вы стоите на перроне, то можете кинуться под приближающийся поезд или можете кинуться из окна верхнего этажа высотного дома?
93. Становитесь ли Вы веселее в обществе весёлых людей?
94. Вы человек, который не думает о сложных проблемах, а если и занимается ими, то недолго.
95. Совершаете ли Вы под влиянием алкоголя внезапные импульсивные поступки?
96. В беседах Вы больше молчите, чем говорите?

97. Могли бы Вы, изображая кого-нибудь, так увлечься, чтобы забыть, какой Вы на самом деле?

**Ключ к опроснику**

Свойства характера	Коэффициент	Ответы	
		«да», № вопроса	«нет», № вопроса
Гипертимность	3	1, 12, 25, 36, 50, 61, 75, 85	-
Эмотивность	3	3, 14, 52, 64, 77, 87	28, 39
Тревожность	3	17, 30, 42, 54, 79, 91	-
Демонстративность	2	7, 21, 24, 32, 45, 49, 71, 74, 81, 94, 97	5, 67
Дистимичность	3	10, 23, 48, 83, 96	34, 58, 73
Застревание	2	2, 16, 26, 38, 41, 62, 76, 86, 90	13, 51
Педантичность	2	4, 15, 19, 29, 43, 53, 65, 69, 78, 89, 92	40
Циклотимность	3	6, 20, 31, 44, 55, 70, 80, 93	-
Возбудимость	3	8, 22, 33, 46, 57, 72, 82, 95	-
Экзальтированность	6	11, 35, 60, 84	-
Искренность	1	9, 47, 59, 68, 88	18, 27, 37, 63

Количество совпадающих с ключом ответов умножается на значение коэффициента соответствующего типа акцентуации; если полученная величина превышает 18, то это свидетельствует о выраженности данного типа акцентуации.

Признаком акцентуации является показатель свыше 18 баллов.

**Акцентуации**

1. Гипертимность. Люди, склонные к повышенному настроению, оптимисты, быстро переключаются с одного дела на другое, не доводят начатого до конца, недисциплинированные, легко попадают под влияние неблагоприятных компаний. Подростки склонны к приключениям, романтике. Не терпят власти над собой, но любят, когда их опекают. Тенденция к доминированию, лидированию. В патологии — невроз навязчивых идей.
2. Застревание. Склонность к «застреванию аффекта», к бредовым реакциям. Люди педантичные, злопамятные, долго помнят обиды, сердятся, обижаются. Нередко на этой почве могут появиться навязчивые идеи. Сильно одержимы одной идеей. Слишком устремленные, «упертые» в одно, зашкаленные. В эмоциональном отношении ригидны. Иногда могут давать аффективные вспышки, могут проявлять агрессию. В патологии — паранояльный психопат.
3. Эмотивность. Аффектно лабильные (неустойчивые). Люди, у которых быстро и резко меняется настроение по незначительному для окружающих поводу. От настроения зависит все - и работоспособность, и самочувствие и т. д. Тонко организована эмоциональная сфера; способны глубоко чувствовать и переживать. Склонны к добрым отношениям с окружающими. В любви ранимы как никто. Не против того, чтобы их опекали, заботились.
4. Педантичность. Преобладание черт ригидности и педантизма. Люди ригидны, им трудно переключиться с одной эмоции на другую. Любят, чтобы все было на своих местах, чтобы люди четко оформляли свои мысли, — крайний педантизм. Периоды злобно-тоскливого настроения, все их раздражает. В патологии -- эпилептоидная психопатия. Могут проявлять агрессию (долго помнят и выливают).
5. Тревожность. Люди меланхолического склада с очень высоким уровнем конституционной тревожности, не уверены в себе. Недооценивают, преуменьшают свои способности. Застенчивы, пугаются ответственности.
6. Циклотимность. Резкие перепады настроения. Хорошее настроение коротко, плохое длительно. При депрессии ведут себя как тревожные, быстро утомляются, снижается творческая активность. При хорошем настроении как гипертивные.

7. Демонстративность. В патологии - психопатия истерического типа. Люди, у которых сильно выражен эгоцентризм, стремление быть постоянно в центре внимания («пусть ненавидят, лишь бы не были равнодушными»). Патологическая лживость - чтобы приукрасить свою особу. Склонны носить яркую, экстравагантную одежду.
8. Возбудимость. Склонность к повышенной импульсивной реактивности в сфере влечения. В патологии - эпилептоидная психопатия. .
9. Дистимичность. Склонность к расстройствам настроения. Противоположность гипертимности. Настроение пониженное, пессимизм, мрачный взгляд на вещи, утомляем. Быстро истощается в контактах и предпочитает одиночество.
10. Экзальтированность. Склонность к аффективной экзальтации (близко к демонстративности, нотам из-за характера). Здесь те же проявления, но на уровне эмоций (все идет от темперамента). Религиозный экстаз.

## **Опросник защитно-приспособительных механизмов личности**

*Опросник психологической защиты составлен на основе методики «Индекс жизненного стиля», адаптирован и стандартизирован лабораторией клинической психологии психоневрологического института им. В. М. Бехтерева.*

1. Со мной ладить легко.
2. Я сплю больше, чем большинство знакомых мне людей.
3. В моей жизни всегда были люди, на которых мне хотелось бы быть похожим.
4. Если меня лечат, я стараюсь разузнать, какова цель каждого врачебного назначения.
5. Если я чего-нибудь захочу, не могу дождаться, пока не получу.
6. Я часто краснею.
7. Одно из самых больших моих достоинств — умение владеть собой.
8. Иногда у меня появляется желание пробить стенку кулаком.
9. Я легко выхожу из себя.
10. Если в толпе меня кто-нибудь случайно толкнёт, я готов его убить.
11. Я редко помню свои сны.
12. Меня злят люди, которые командуют другими.
13. Я часто плохо себя чувствую.
14. Я человек исключительно справедливый.
15. Чем больше у меня вещей, тем счастливее я становлюсь.
16. В своих мечтах я всегда становлюсь центром внимания.
17. Меня расстраивает даже мысль о том, что члены моей семьи могут расхаживать дома без одежды.
18. Мне говорят, что я часто хвастаюсь.
19. Если кто-нибудь меня отвергает, у меня иногда появляется даже мысль о самоубийстве.
20. Почти все мною восхищаются.
21. Бывает, что я в гневе что-нибудь ломаю или бью.
22. Меня очень раздражают люди, которые сплетничают.
23. Я всегда вижу лучшую сторону жизни.
24. Я всё время стараюсь, не жалея усилий, изменить свой облик.
25. Иногда я хочу, чтобы атомная бомба уничтожила весь мир.
26. Я человек свободный от предрассудков.
27. Мне говорят, что я бываю слишком импульсивным.
28. Меня раздражают люди, которые рисуются перед другими.
29. Терпеть не могу недоброжелательных людей.
30. Я всегда стараюсь никого не обидеть.
31. Я из тех людей, кто никогда не плачет.
32. Я очень много курю.
33. Мне очень трудно расстаться с тем, что мне принадлежит.
34. Я плохо запоминаю лица.
35. Я часто занимаюсь онанизмом,
36. Я с трудом запоминаю имена.
37. Если мне кто-нибудь мешает, я ему об этом не говорю, а жалуясь кому-нибудь другому.
38. Даже если я знаю, что правда на моей стороне, я готов выслушать различные мнения по обсуждаемому вопросу.
39. Люди мне никогда не надоедают.
40. Мне с трудом удаётся усидеть на месте даже короткое время.
41. Я мало что помню из своего детства.
42. Я долго не замечаю отрицательные черты других людей.

43. Прежде чем сердиться, нужно всё хорошо обдумать.
44. Люди считают меня излишне доверчивым.
45. Люди, которые скандалом добиваются своего, вызывают у меня неприязнь.
46. Неприятные вещи я стараюсь выбросить из головы.
47. Я никогда не теряю оптимизма.
48. Отправляясь в путешествие, я заранее планирую всё до мелочей.
49. Иногда я вижу, что сержусь на другого больше, чем надо.
50. Когда дела идут не так, как я хочу, я становлюсь угрюмым.
51. В споре мне доставляет радость указывать другому на ошибки в ходе его рассуждений.
52. Я легко откликаюсь на брошенный вызов.
53. Непристойные фильмы меня оскорбляют.
54. Я раздражаюсь, когда на меня не обращают внимания.
55. Меня считают равнодушным человеком.
56. Приняв какое-нибудь решение, я часто в нём сомневаюсь.
57. Если кто-нибудь сомневается в моих способностях, то я из духа противоречия часто делаю именно это.
58. Когда я за рулём, у меня часто возникает желание разбить другую машину.
59. Многие люди меня раздражают из-за их эгоистичности.
60. Уезжая в отпуск, я часто беру с собой работу.
61. Некоторые продукты вызывают у меня тошноту.
62. Я грызу ногти.
63. Говорят, что я избегаю проблем,
64. Я люблю выпить спиртное.
65. Вульгарные шутки вызывают у меня замешательство.
66. Мне иногда снятся неприятные события.
67. Карьеристы меня раздражают.
68. Я много вру.
69. Я брезгую порнографией.
70. Из-за моего дурного характера у меня часто бывают неприятности.
71. Больше всего я не люблю лице мерных, неискренних людей.
72. Когда меня что-то разочаровывает, я впадаю в уныние.
73. Когда я читаю или слушаю о трагических событиях, то это оставляет меня равнодушным.
74. Прикосновение к чему-нибудь слизистому вызывает у меня отвращение.
75. Когда я в хорошем настроении, я могу вести себя как ребёнок.
76. Пожалуй, я часто спорю с людьми по пустякам.
77. Я никогда не расстраиваюсь во время похорон или если нахожусь в одном помещении с покойником.
78. Я не люблю людей, которые стараются быть в центре внимания.
79. Большинство людей вызывает у меня раздражение.
80. Мыться не в своей ванне для меня настоящее мучение.
81. Мне трудно произносить неприличные слова.
82. Меня раздражает, когда нельзя доверять людям.
83. Чувствую потребность, чтобы меня называли сексуально привлекательным.
84. Мне кажется что я никогда не заканчивал начатое дело.
85. Я всегда стараюсь хорошо одеваться, чтобы выглядеть более привлекательным.
86. Мои моральные нормы более высокие, чем у большинства моих знакомых.
87. В споре я более логичен, чем многие мои знакомые.
88. Люди низкой морали мне неприятны.
89. Я прихожу в ярость, если кто-нибудь на меня налетит.
90. Я часто влюбляюсь.
91. Говорят, что я слишком объективен во всех вопросах.
92. Увидев окровавленного человека, я сохраняю спокойствие.

### *Ключ к опроснику*

1. Отрицание	1 20 23 26 39 42 44 46 47 63 90
2. Компенсация	3 15 16 18 24 33 52 57 83 85
3. Рационализация	4 7 14 30 38 43 48 51 56 60 87 91
4. Регрессия	2 5 9 13 27 32 35 40 50 54 62 64 68 70 72 75 84
5. Замещение	8 10 19 21 25 37 49 58 76 89
6. Проекция	1 2 22 28 29 45 59 67 71 78 79 82 88

7. Реактивные образования 17 53 61 65 66 69 74 80 81 86

8. Вытеснение 6 11 3 1 34 36 41 55 73 77 92

В случае преобладания не более чем двух способов защиты, испытуемый учитывается, как склонный к однообразию использования механизмов психологической защиты.

## **Опросник локализации контроля. Модификация шкалы 1-Е Дж. Роттера (С. Р. Пантлеев, В. В. Столин)**

Тест — опросник субъективной локализации контроля (СЛК) направлен на измерение локуса контроля как обобщенной генерализованной переменной.

Опросник содержит 32 пункта (26 – работающих и 6 – маскировочных), построенных по принципу вынужденного выбора одного из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локуса контроля.

*Инструкция. Выберите из каждой пары только одно высказывание, с которым Вы больше согласны, отметьте на бланке ответов соответствующую букву около номера пункта.*

1. а. Издержки в воспитании детей часто связаны с излишней строгостью родителей,  
б. В наше время неблагополучие детей в большей степени зависит от того, что родители недостаточно строгим с ними.
2. а. Многие несчастья в жизни людей объясняются невезением.  
б. Людское невезение — результат их собственных ошибок.
3. а. Большинство недостатков в сфере обслуживания связано с тем, что мы плохо с ними боремся,  
б. В ближайшее время улучшить сферу обслуживания почти невозможно.
4. а. К людям относятся так, как они того заслуживают,  
б. К несчастью, достоинства человека часто остаются непризнанными, как бы он ни старался.
5. а. Спокойная жизнь студента на факультете зависит от его отношений с администрацией,  
б. У добросовестного студента не бывает конфликтов с учебной частью.
6. а. Жалобы на то, что преподаватели несправедливы к студентам, редко бывают обоснованными,  
б. Большинство студентов не сознают, что их оценки в основном зависят от случайности.
7. а. Без везения никто не может преуспеть в жизни.  
б. Если способный человек немногого добился, значит, он не использовал свои возможности.
8. а. Как бы Вы ни старались, некоторым людям всё равно не понравитесь.  
б. Люди, которые не нравятся другим, просто не умеют ладить с окружающими.
9. а. Наследственность играет главную роль в определении личности.  
б. Человека определяет его жизненный опыт.
10. а. Из моего опыта следует, что если что-то должно произойти, то это произойдёт,  
б. Я убедился, что принять решение о выполнении определённого действия лучше, чем положиться на случай.
11. а. В жизни студента, который всегда тщательно готовится к занятиям, редко бывает несправедливая оценка.  
б. Систематические занятия — излишняя трата сил, так как экзамен — это своеобразная лотерея.
12. а. Успех приносит усердная работа, он мало связан с везением.  
б. Чтобы хорошо устроиться, нужно в нужное время оказаться в нужном месте.
13. а. Мнение студента будет учтено, если оно обосновано.  
б. Студенты практически не оказывают влияния на решения деканата.
14. а. Что бы я ни планировал, я почти уверен, что мне удастся осуществить намеченное.  
б. Планирование будущих действий не всегда разумно, так как многое зависит от случая.
15. а. Есть определённые люди, в которых нет ничего хорошего,  
б. Что-то хорошее есть в каждом.
16. а. Если принято верное решение, то достижение того, что я хочу, мало зависит от обстоятельств,  
б. Очень часто мы можем принять решение, гадая на монете.
17. а. Кто станет руководителем, часто зависит от того, кому повезёт.  
б. Нужны специальные способности, чтобы заставить людей выполнять то, что нужно.
18. а. События в мире зависят от сил, которыми мы не можем управлять.  
б. Принимая активное участие в политике и общественных делах, люди могут контролировать мировые события.
19. а. Если в общежитии скучно, виноваты администрация или студенты-активисты.  
б. Сделать жизнь в общежитии весёлой и интересной мы должны сами.
20. а. Большинство людей не осознают, до какой степени их жизнь определяется случаем,

- б. Не существуют реально такие вещи, как везение.
21. а. Человек иногда вправе допустить ошибку.  
б. Обычно лучше всего «прикрыть» свои ошибки.
22. а. Трудно понять, почему мы нравимся некоторым людям.  
б. Как много друзей ты имеешь, зависит от того, какая ты личность.
23. а. Неприятности, которые с нами случаются, сбалансированы удачами.
24. а. Аспирант — это в прошлом свободный, трудолюбивый студент,  
б. Чтобы поступить в аспирантуру, нужны «связи».
25. а. Иногда я не могу понять, на основании чего преподаватели выводят оценки.  
б. Есть прямое соотношение между моим усердием и оценкой.
26. а. Хороший лидер в коллективе ожидает, что каждый сам решит, что ему делать.  
б. Хороший лидер в коллективе определяет, что каждому делать.
27. а. Добровольно работая сейчас, я обеспечиваю себе будущие достижения.  
б. Большинство великих научных открытий — результат непредсказуемого озарения.
28. а. Не раз я чувствовал, что у меня мало влияния на события, которые со мной случаются,  
б. Я почти не верю, что везение или удача играют важную роль в моей жизни.
29. а. Люди одиноки потому, что не стараются быть дружелюбными.  
б. Не много пользы в том, чтобы стараться быть приятным людям: если ты им нравишься, то и так нравишься.
30. а. В высшей школе неоправданно много внимания уделяют физкультуре.  
б. Занятия спортом — лучшее средство воспитания характера.
31. а. То, что со мной случается — это мои собственные действия и поступки.  
б. Иногда мне кажется, что моя жизнь идет сама по себе.
32. а. Рядовому студенту трудно понять, на основании чего декан выносит свои решения.  
б. Чаще всего студенты виноваты, если декан применяет строгие меры.

### *Ключ к опроснику*

Интернальные альтернативы: 26, 3а, 4а, 5б, 6а, 7б, 8б, 10б, 1а, 12а, 13а, 14а, 16а, 17б, 18б, 19б, 20б, 22б, 23б, 25б, 27а, 28б, 29а, 31а, 32б.

Экстернальные альтернативы: 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8а, 9а, 11б, 12б, 13б, 14б, 16б, 17а, 18а, 19а, 20а, 22а, 23а, 24б, 25а, 27б, 28а, 29а, 31б, 32а.

Маскировочные пункты: 1, 9, 15, 21, 26, 30.

Показатель субъективной локализации контроля получается из опросника путем подсчета суммы выбранных испытуемым интегральных альтернатив.

Так как опросник содержит 26 пунктов, значения шкалы имеют 27 градаций (от 0 до 26). Значение 26 — соответствуют максимально интернальному контролю, 0 — максимально экстернальному контролю.

Параметры распределения:

$N = 300$ ,  $x = 14,2$ ;  $S = 4,4$ ,

где:  $N$  — объем выборки,

$X$  — средний суммарный балл,

$S$  — стандартное отклонение.

Распределение баллов осуществляется с последующим переводом в стандартные единицы — *т-баллы*.

### **Таблица стандартизации результатов**

Сур- ые балл ы	0- 4	5- 7	8- 10	11- 12	13- 14	15- 16	17- 18	19- 20	21- 22	23- 26
Стен- ы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

### **Шкала уровня социальной фрустрации**

Для исследования специфики и уровня социальной фрустрированности была разработана оригинальная шкала — «Уровень социальной фрустрированности» (УСФ) (Вассерман Л. И., 1995). Данная методика предназначена для субъективного личностного шкалирования и является инструментом упорядоченного и строго структурированного интервью с оценочной системой, которая позволяет получить необходимую информацию об испытуемом, его социальном и семейном статусе, особенностях интерперсональных и производственных конфликтов и т. д. В основе методики лежит дифференцированная оценка уровня удовлетворенности — неудовлетворенности по 6 субшкалам: взаимоотношение с родными и близкими, о ближайшем социальном окружении, социальный статус, социально-экономическое положение, здоровье и работоспособность.

**Инструкция.** Оцените, пожалуйста, степень удовлетворённости теми ситуациями, которые реальны для Вас в настоящее время. Для этого проставьте против каждого утверждения любой знак в соответствующую клетку регистрационного бланка. Если Вы не можете этого сделать по отношению к какому-либо пункту опросника, сделайте прочерк в столбике № 3.

№	Утверждения	Удовлетв. ПОЛИ.	Скорее удовлетв.	Трудно сказать	Скорее не удовл.	Совершенн о не удов.
		1	2	3	4	5
1.	Удовлетворённость взаимоотнош. с партнером.					
2.	Удовлетворённость взаимоотнош. с родителями.					
3.	Удовлетворённость взаимоотнош. с детьми.					
4.	Удовлетворённость взаимоотнош. с родственниками.					
5.	Удовлетворённость взаимоотнош. с друзьями.					
6.	Удовлетворённость взаимоотнош. с противополож. полом.					
7.	Удовлетворённость взаимоотнош. с однокурсниками.					
8.	Удовлетворённость взаимоотнош. с администр.					
9.	Удовлетворённость своим образованием.					
10.	Удовлетворённость уровнем проф. подготовки.					
11.	Удовлетворённость сферой проф. деятельности.					
12.	Удовлетворённость работой в целом.					
13.	Удовлетворённость материальным положением.					
14.	Удовлетворённость жил. быт. условиями.					
15.	Удовлетворённость провед. сво-бодн. временем.					
16.	Удовлетворённость своим положением в обществе.					
17.	Удовлетворённость своим фшич. состоянием.					
18.	Удовлетворённость своим психоэ-моц. состоянием					



19.	Удовлетворённость своей работоспособностью.					
20.	Удовлетворённость своим образом жизни.					
Число заполненных строк		a=	b=	c=	d=	e=
Баллы		1a=	2b=	3c=	4d=	5e=

## Методика самооценки уровня реактивной и личностной тревожности

Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Разработан Ч. Д. Спилбергером (США) и адаптирован Ю.Л. Ханиным(1982).

*Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент.*

*Правильных или неправильных ответов здесь нет, поэтому не задумывайтесь долго над вопросами».*

№	Утверждения				
1.	<i>Я спокоен.</i>	1	2	3	4
2.	<i>Мне ничего не угрожает.</i>	1	2	3	4
3.	<i>Я нахожусь в напряжении.</i>	1	2	3	4
4.	<i>Я испытываю сожаление.</i>	1	2	3	4
5.	<i>Я чувствую себя свободно.</i>	1	2	3	4
6.	<i>Я расстроен.</i>	1	2	3	4
7.	<i>Меня волнуют возможные неудачи.</i>	1	2	3	4
8.	<i>Я чувствую себя отдохнувшим.</i>	1	2	3	4
9.	<i>Я встревожен.</i>	1	2	3	4
10.	<i>Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения.</i>	1	2	3	4
11.	<i>Я уверен в себе.</i>	1	2	3	4
12.	<i>Я нервничаю.</i>	1	2	3	4
13.	<i>Я не нахожу себе места.</i>	1	2	3	4
14.	<i>Я взвинчен.</i>	1	2	3	4
15.	<i>Яне чувствую скованности, напряженности.</i>	1	2	3	4
16.	<i>Я доволен.</i>	1	2	3	4
17.	<i>Я озабочен.</i>	1	2	3	4
18.	<i>Я слишком возбужден, и мне не по себе.</i>	1	2	3	4
19.	<i>Мне радостно.</i>	1	2	3	4
20.	<i>Мне приятно.</i>	1	2	3	4
21.	<i>Я испытываю удовольствие.</i>	1	Г	3	4
22.	<i>Я обычно быстро устаю.</i>	1	2	3	4
23.	<i>Я легко могу заплакать.</i>	1	2	3	4
24.	<i>Я хотел бы быть таким же</i>	1	2	3	4

.	<i>счастливым.</i>				
25	<i>Я недостаточно быстро принимаю решения, и из-за этого нередко проигрываю.</i>	1	2	3	4
26	<i>Я обычно чувствую себя добрым.</i>	1	2	3	4
27	<i>Я спокоен, хладнокровен и собран.</i>	1	2	3	4
28	<i>Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня.</i>	1	2	3	4
№	Утверждения				
29	<i>Я слишком переживаю из-за пустяков.</i>	1	2	3	4
30	<i>Я вполне счастлив.</i>	1	2	3	4
31	<i>Я принимаю слишком близко к сердцу.</i>	1	2	3	4
32	<i>Мне хватает уверенности в себе.</i>	1	2	3	4
33	<i>Обычно я чувствую себя в безопасности.</i>	1	2	3	4
34	<i>Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей.</i>	1	2	3	4
35	<i>У меня бывает хандра.</i>	1	2	3	4
36	<i>Я доволен.</i>	1	2	3	4
37	<i>Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня.</i>	1	2	3	4
38	<i>Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть.</i>	1	2	3	4
39	<i>Я уравновешенный человек.</i>	1	2	3	4
40	<i>Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах.</i>	1	2	3	4

**Порядок подсчета:**

- 1 — нет, это не так,
- 2 - пожалуй, так,
- 3 - верно,
- 4 — совершенно верно.

Показатели реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности подсчитываются по формуле:

$$РТ = S1 - S2 + 35,$$

$$ЛТ = S1 - S2 + 35,$$

где S1, S2 - суммы выбранных и невыбранных ответов.

При интерпретации значения реактивной (РТ) и личностной (ЛТ) тревожности оцениваются следующим образом:

- \* до 30 — низкая тревожность,
- \* 31—45 — умеренная тревожность,
- \* 46 и более — высокая тревожность.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае необходимо снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Шкалу можно успешно использовать в целях саморегуляции и психокоррекционной деятельности, а также в целях руководства.

## **Методика диагностики уровня невротизации Л. И. Вассермана**

*Инструкция. Ознакомьтесь с приведенными ниже суждениями и ситуациями, выбирая ответ «да» или «нет». Приводимые вопросы для определения уровня невротизации имеют ориентировочный характер.*

1. В различных частях своего тела я часто чувствую жжение, покалывание, ощущение мурашек, онемение.
2. Я редко задыхаюсь, и у меня не бывает сильных сердцебиений.
3. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным или взволнованным.
4. Голова у меня болит часто.
5. Два—три раза в неделю по ночам меня мучают кошмары.
6. В последнее время я себя чувствую хуже, чем когда-либо.
7. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.
8. У меня бывали периоды, когда из-за волнения терял сон.
9. Обычно работа стоит мне большого напряжения.
10. Иногда я бываю так возбужден, что это мешает мне заснуть.
11. Большую часть времени я испытываю неудовлетворенность жизнью.
12. Меня постоянно что-нибудь тревожит.
13. Я стараюсь реже встречаться со своими знакомыми и друзьями.
14. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.
15. Мне трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
16. Я очень устаю задень.
17. Я верю в будущее.
18. Я часто предаюсь грустным размышлениям.
19. Временами мне кажется, что моя голова работает медленнее, чем обычно.
20. Самая трудная борьба для меня — это борьба с самим собой.
21. Я почти всегда о чем-нибудь или о ком-нибудь тревожусь.
22. У меня мало уверенности в себе.
23. Я часто чувствую неуверенность в себе.
24. Несколько раз в неделю меня беспокоят неприятные ощущения в верхней части живота {под ложечкой}.
25. Иногда у меня бывает такое чувство, что передо мной выросло столько трудностей, что одолеть их просто невозможно.
26. Раз в неделю или чаще я без видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.
27. Временами я изматываю себя тем, что слишком много на себя беру.
28. Я очень внимательно отношусь к тому, как я одеваюсь.
29. Мое зрение ухудшилось в последнее время.
30. В отношениях между людьми чаще всего торжествует несправедливость.
31. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я даже не могу усидеть на месте.
32. Я с удовольствием танцую, когда есть возможность.
33. По возможности я стараюсь избегать большого скопления людей.
34. Мой желудок сильно беспокоит меня.
35. Должен признаться, что временами я волнуюсь из-за пустяков.
36. Часто сам огорчаюсь, что я такой раздражительный и ворчливый.
37. Несколько раз в неделю у меня бывает такое чувство, что должно случиться что-то страшное.
38. Мне кажется, что близкие меня плохо понимают?
39. У меня часто бывают боли в сердце или груди.
40. В гостях я обычно сижу где-нибудь в стороне или разговариваю с кем-нибудь одним.

### *Обработка данных*

Надо подсчитать число положительных ответов. Чем больше полученный результат, тем выше уровень невротизации.

*Интерпретация уровней.* Высокий уровень невротизации свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность); о безынициативности, которая формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний; об эгоцентрической личностной направленности, что приводит к ипохондрической фиксации на соматических ощущениях и личностных недостатках; о трудностях в общении; о социальной робости и зависимости.

Низкий уровень невротизации свидетельствует об эмоциональной устойчивости; о положительном фоне переживаний (спокойствие, оптимизм); об инициативности; о чувстве собственного достоинства; независимости, социальной смелости; о легкости в общении.

## Методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса

*Инструкция. Ознакомившись с вопросом или суждением, надо ответить «да» или «нет».*

1. Считаете ли Вы, что внутренне напряжены?
2. Я часто так сильно во что-то погружен, что не могу заснуть.
3. Я чувствую себя легко ранимым.
4. Мне трудно заговорить с незнакомыми людьми.
5. Часто ли без особых причин у Вас возникает чувство безучастности и усталости?
6. У меня часто возникает чувство, что люди меня критически рассматривают.
7. Часто ли Вас преследуют бесполезные мысли, которые не выходят из головы, хотя Вы стараетесь от них избавиться?
8. Я довольно нервный.
9. Мне кажется, что меня никто не понимает.
10. Я довольно раздражительный.
- И. Если бы против меня не были настроены, мои дела шли бы более успешно.
12. Я слишком близко и надолго принимаю к сердцу неприятности.
13. Даже мысль о возможной неудаче меня волнует.
14. У меня были очень странные и необычные переживания.
15. Бывает ли Вам то радостно, то грустно без видимых причин?
16. В течение всего дня я мечтаю и фантазирую больше, чем нужно.
17. Легко ли изменить Ваше настроение?
18. Я часто борюсь с собой, чтобы не показать свою застенчивость.
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, какими кажутся другие люди.
20. Иногда я дрожу или испытываю приступы озноба.
21. Часто ли меняется Ваше настроение в зависимости от серьезной причины или без нее?
22. Испытываете ли Вы иногда чувство страха даже при отсутствии реальной опасности?
23. Критика или выговор меня очень ранят.
24. Временами я бываю так беспокоен, что даже не могу усидеть на одном месте.
25. Беспокоитесь ли Вы иногда слишком сильно из-за незначительных вещей?
26. Я часто испытываю недовольство.
27. Мне трудно сконцентрироваться при выполнении какого-либо задания или работы.
28. Я делаю много такого, в чем приходится раскаиваться.
29. Большею частью я счастлив.
30. Я недостаточно уверен в себе.
31. Иногда я кажусь себе действительно никчемным.
32. Часто я чувствую себя просто скверно.
33. Я много копаюсь в себе.
34. Я страдаю от чувства неполноценности.
35. Иногда у меня все болит.
36. У меня бывает гнетущее состояние.
37. У меня что-то с нервами,
38. Мне трудно поддерживать разговор при знакомстве.
39. Самая тяжелая борьба для меня — это борьба с самим собой.
40. Чувствуете ли Вы иногда, что трудности велики и непреодолимы?

### Обработка данных

Надо подсчитать количество утвердительных ответов: если получено более 24 баллов — это говорит о высокой вероятности невроза. Еще раз подчеркнем, что методика дает лишь предварительную и обобщенную информацию. Окончательные выводы можно делать лишь после подробного изучения личности.

### Методика измерения ригидности

Ригидность является чертой личности, единодушно относимой психологами к числу важнейших. Она представляет собой затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

*Инструкция. Ответьте «да» или «нет» на утверждения, требующие однозначной реакции.*

№	Содержание утверждения	Да	Нет
1.	Полезно читать книги, в которых содержатся мысли, противоположные моим собственным.		

2.	Меня раздражает, когда отвлекают от важной работы (например, просят совета).		
3.	Праздники нужно отмечать с родственниками.		
4.	Я могу быть в дружеских отношениях с людьми, чьи поступки не одобряю.		
5.	В игре я предпочитаю выигрывать.		
6.	Когда я опаздываю куда-нибудь, я не в состоянии думать ни о чем другом, кроме как скорее доехать.		
7.	Мне труднее сосредоточиться, чем другим.		
8.	Я много времени уделяю тому, чтобы все вещи лежали на своих местах.		
9.	Я очень напряженно работаю.		
10.	Неприличные шутки нередко вызывают у меня смех.		
11.	Уверен, что за моей спиной обо мне говорят		
12.	Меня легко переспорить.		
13.	Я предпочитаю ходить известными маршрутами.		
14.	Всю свою жизнь я строго слеую принципам, основанным на чувстве долга.		
15.	Временами мои мысли проносятся быстрее, чем я успеваю их высказать.		
16.	Бывает, что чья-то нелепая оплошность вызывает у меня смех.		
17.	Бывает, что мне в голову приходят плохие слова, часто даже ругательства, и я не могу никак от них избавиться.		
18.	Я уверен, что в мое отсутствие обо мне говорят		
19.	Я спокойно выхожу из дома, не беспокоясь о том, заперта ли дверь, выключен ли свет, газ и т. п .		
20.	Самое трудное для меня в любом деле — это начало.		
21.	Я, практически всегда сдерживаю свои обещания.		
22.	Нельзя строго осуждать человека, нарушающего формальные правила.		
23.	Мне часто приходилось выполнять распоряжения людей гораздо меньше знающих, чем я.		
24.	Я не всегда говорю правду		
25.	Мне трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.		
26.	Кое-кто настроен против меня.		
27.	Я люблю доводить начатое до конца.		
28.	Я всегда стараюсь не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.		

29.	Когда я иду или еду по улице, я часто подмечаю изменения в окружающей обстановке — подстриженные кусты, новые рекламные щиты и т. д.		
30.	Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.		
31.	Иногда знакомые подшучивают над моей аккуратностью и педантичностью.		
32.	Если я не прав, я не сержусь.		
33.	Обычно меня настораживают люди, которые относятся ко мне дружелюбнее, чем я ожидал.		
34.	Мне трудно отвлечься от начатой работы даже ненадолго.		
35.	Когда я вижу, что меня не понимают, я легко отказываюсь от намерения доказать что-либо.		
36.	В трудные минуты я умею позаботиться о других.		
37.	У меня тяга к перемене мест, и я счастлив, когда брожу где-нибудь или путешествую.		
38.	Мне нелегко переключиться на новое дело, но потом, разобравшись, я справляюсь с ним лучше других.		
39.	Мне нравится детально изучать то, чем я занимаюсь.		
40.	Мать или отец заставляли подчиняться меня даже тогда, когда я считал это неразумным.		
41.	Я умею быть спокойным и даже немного равнодушным при виде чужого несчастья.		
42.	Я легко переключаюсь с одного дела на другое.		
43.	Из всех мнений по спорному вопросу только одно действительно является верным.		-
44.	Я люблю доводить свои умения и навыки до автоматизма.		
45.	Меня легко увлечь новыми затеями.		
46.	Я пытаюсь добиться своего наперекор обстоятельствам.		
47.	Во время монотонной работы я невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой ухудшает результат.		
48.	Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.		
49.	На улице, в транспорте я часто разглядываю окружающих людей.		
50.	Если бы люди не были настроены против меня, я бы достиг в жизни гораздо большего.		

*Ключ к методике измерения ригидности*



35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то пытается вывести меня из себя, я не обращаю на это внимания.
37. Иногда меня гложет зависть, хотя и не показываю этого.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, не прибегаю к ругани и сильным выражениям.
40. Хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Редко даю сдачи.
42. Обижаюсь, если получается не по-моему.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».
46. Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.
47. Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.
49. Вспышек гнева у меня нет и не было.
50. Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы знали, что у меня в душе творится, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Если кто-то что-то делает для меня, значит, ему что-то от меня нужно.
53. Когда кричат на меня, кричу в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Дерусь не реже (и не чаще) других.
56. Бывали случаи, когда настолько злился, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
58. Чувствую, что жизнь иногда ко мне несправедлива.
59. Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю.
60. Ругаюсь только со злости.
61. Когда поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав нужно применить физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу.
64. Бываю грубоватым по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Не умею поставить человека на место, даже если он этого заслуживает.
67. Часто думаю, что живу неправильно.
68. Знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову мысль о том, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Частенько угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал ко всему придираюсь.
73. В споре часто повышаю голос.
74. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Проще согласиться с чем-либо, чем спорить.

**Ключ с бланком для анализа результатов**

	1	3	5	4	7	6	2	8
	1	2	3	4	5	6	7	8
	9-	10	11-	12	13	14	15	16
	17-	18	19	20	21	22	23	24
	25	26-	27	28	29	30о	31	32
	33о	34	35-	26-	37	38	39	40
	41	42о	43		44	45	46	47
	41	49-	50		51	52	53	54
	55	56	57		58	59	60	61
	62	63	64			65-	66	67
	68		69-			70-	71	
			72				73	
							74-	
							75-	
k	11	11	9	20	13	11	8	11



Номера вопросов со знаком «-» требуют и регистрации ответа с противоположным знаком: если был ответ: «ДА», то мы его регистрируем как ответ «НЕТ», если ответ был «НЕТ», регистрируем как ответ «ДА».

Номера вопросов со значком «0» не учитываются при обсчете.

Сумма баллов (каждый ответ «да» оценивается как 1 балл), умноженная на коэффициент k, указанный в нижней строке для каждого параметра агрессивности (в каждом столбце бланка), позволяет получить удобные для сопоставления — нормированные показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты.

Суммарные показатели:

$(1+2+3):3=$  ИА — *индекс агрессивности*,

$(6+7):2 =$  ИВ — *индекс враждебности*.

Вариант ключа методики через перечисление номеров вопросов, соотнесенных с оцениваемыми шкалами агрессивности.

**«1». ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ (к = 11):**

1+, 9-, 17-, 25+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+,

**«2». ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ (к=8):**

7+, 15 +, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74-, 75-.

**«3\*». КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ (к=11):**

2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 49-, 56+, **63+**. **«4». НЕГАТИВИЗМ (к=20):**

4+, 12+, 20+. 28+, 36-.

**«5». РАЗДРАЖЕНИЕ (к=9):**

3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+.

**«6». ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ (к=11):**

6+, 14+, 22+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65- **70-**.

**«7». ОБИДА (к=11):**

5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, **51+**, **58+**.

**«8». ЧУВСТВО ВИНЫ (к=11):**

**8+**, **16+**, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, **61+**. **67+**.

*Интерпретация шкал опросника*

1. Использование физической силы против другого лица-ФИЗИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ.
2. Выражение негативных чувств, как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угроза, проклятие, ругань) — ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ.
3. Использование окольным путем направленных против других лиц сплетен, шутки, проявление ненаправленных, неупорядоченных вспышек ярости (в крике, топтании ногами и т. п.) - КОСВЕННАЯ АГРЕССИЯ.
4. Оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета и руководства, которая может нарастать от пассивного сопротивления до активных действий против требований, правил, законов - НЕГАТИВИЗМ.
5. Склонность к раздражению, готовность при малейшем возбуждении излиться во вспыльчивости, резкости, грубости - РАЗДРАЖЕНИЕ.
6. Склонность к раздражению и осторожному отношению к людям, проистекающая из убеждения, что окружающие намерены причинить вред — ПОДОЗРИТЕЛЬНОСТЬ.
7. Проявления зависти и ненависти к окружающим, обусловленные чувством гнева, недовольства кем-то именно или всем миром, за действительные или мнимые страдания — ОБИДА.
8. Отношение и действия по отношению к себе и окружающим, проистекающие из возможного убеждения самого обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает нехорошо, вредно, злобно или бессовестно,-АУТОАГРЕССИЯ, или ЧУВСТВО ВИНЫ.

## Рисуночные тесты

Методика «Свободный контакт на бумаге» применяется в исследовании дважды в начале и в конце учебно-тренинговой программы. Методика «Портрет другого» - используется один раз в ходе занятий.

Методика «Свободный контакт на бумаге» менее известна, чем популярные тесты — «Несуществующее животное», «Дом — Дерево — Человек», хотя довольно широко используется в ходе различных тренинговых групп.

Методика используется для исследования способа контакта, в ходе работы участвуют два человека — участники группы, разбившиеся на пары.

*Инструкция. «Вас двое, и у вас есть один лист бумаги — это пространство для общения. Каждый может делать на нем то, что считает нужным. Нет никакого эталона, которого вы должны достичь, совершенно не обязательно, чтобы у вас получился общий или совместный рисунок. Рисунки могут быть как конкретными, так и совершенно абстрактными — хоть точки, хоть кружочки. Ёы не должны ни о чем*

*договариваться вначале или переговариваться в процессе рисования. Все, что происходит, вы можете отразить на бумаге. Желательно, чтобы вы были максимально внимательны к себе и к происходящему — что в действиях партнера на бумаге вызывает ваши чувства — радость, удивление, обида, недоумение, гнев?... Как вы отвечаете? Что появляется на следующем шаге?»*

На рисунок отводится 3—5 минут. Затем партнеры могут обсудить друг с другом, что они чувствовали и что пытались донести друг до друга -и насколько им это удалось.

Ведущий может перевести эти беседы в индивидуальную работу, задавая вопросы о том, насколько происходившее в контакте с партнером на бумаге похоже на способ контакта данного человека в его реальной жизни.

Однако помимо ответов участников существует еще одна, статистическая возможность анализа.

Все рисунки могут быть разбиты на 4 группы, в соответствии со способами организации или нарушения контакта.

**1. «Сохранение нейтральной полосы»,** (Избегание контакта). Оба участника нарисовали что-то свое в своем углу или на своей половине листа бумаги. Обычно листок не разграничивается специально — однако между двумя рисунками находится полоса белой бумаги, не нарушенная ни одним участником. Чаще всего объяснения авторов рисунка при этом способе контакта бывают связаны со страхом вступить в контакт, или с желанием никого не пускать на свою территорию. Очень распространенным является случай, когда у обоих участников существуют представления о том, что другой партнер не хочет нарушений в своем рисунке или проникновения на свою территорию (удивление обоих участников по поводу того, что каждый партнер ждал инициативы или «приглашения» от другого, может показаться взаимным).

**2. «Дорисовывание элементов чужого рисунка».** (Проверка контакта). Оба участника рисуют преимущественно на своей территории, однако появляются более или менее робкие попытки дорисовать элемент или раскрасить маленький фрагмент «чужого» рисунка. Начальная стадия контакта, с постепенным снижением тревоги по поводу неожиданной реакции или недовольства партнера.

**3. «Совместный рисунок»** ~ взаимный контакт, получение удовольствия от возможности взаимодействия или взаимопонимания. На бумаге может возникнуть как совместный тематический рисунок, так и множество отдельных, но взаимосвязанных партнерских рисунков.

**4. «Захват территории».** (Нарушение контакта). Редко встречающийся тип организации контакта, — когда один из партнеров (еще реже — оба) начинают рисовать на всем листе бумаги, поверх рисунков партнера, перечеркивая или используя их в качестве деталей своего рисунка и совершенно не обращая внимания на реакцию партнера. Доминирующий, переходящий в агрессивный стиль общения, сопровождаемый обычно множеством конфликтов в реальной жизни.

Методика **«Портрет другого»** применяется при работе с парой — в том числе с участниками группы, разделившимися на пары.

**Инструкция** звучит следующим образом; *«Нарисуйте портрет другого участника группы, желательно в символической, абстрактной или метафорической форме; портрет, отражающий особенности характера или личности, привлеченные ваше внимание».*

На рисунок дается 3—5 минут, еще несколько минут — на обсуждение свойств и качеств, обнаруженных в партнере и отраженных на бумаге. Около 95% участников выбирают положительные или нейтральные качества партнера для изображения, однако, если кому-то неприятны приписываемые качества, то специально делается предупреждение — участник не обязан принимать мнение партнера за истину.

Следующим шагом использования этой методики становится попытка отнести те качества, которыми был наделен партнер, автором рисунка к самому себе (по механизму возвращения проекции).

Здесь группа обычно резко делится. Только 40% участников могут соотносить с самим собой свои рисунки и качества, проецируемые на партнера.

Еще 30% участников не могут найти в себе достоинств, увиденных в партнере: «Я никогда не бываю такой веселой; я не такая грациозная (или одухотворенная, или дружелюбная...)».

У остальных 30% происходит забавная метаморфоза — пока некое качество относится к партнеру — это достоинство: «Надежен, как скала». Когда же это свойство прикладывается к себе, оно становится недостатком: «Я - скучный, серый, тупой и неповоротливый, как камень». Еще примеры: «Она — легкая и светлая, как облачко; а я легкомысленная пустышка, перекаати-поле»; «она — нежная и хрупкая, как лесная фиалка; я же — инфантильная, несамостоятельная, ведущая растительное существование».

Эти примеры наглядно иллюстрируют действие механизма проекции у участников группы, когда человек видит в окружающих достоинства, которые он не может признать и принять в себе. Обычно это соотносится с высоким уровнем самообвинения и низкими показателями ауто-симпатии, самоуверенности, самопринятия и ожиданий положительного отношения окружающих.

В дальнейшем, после индивидуальной и групповой работы обычно отмечаются изменения, как по косвенным признакам — повышение аутосимпатии и самопринятия, снижение самообвинений, так и в самоотчетах

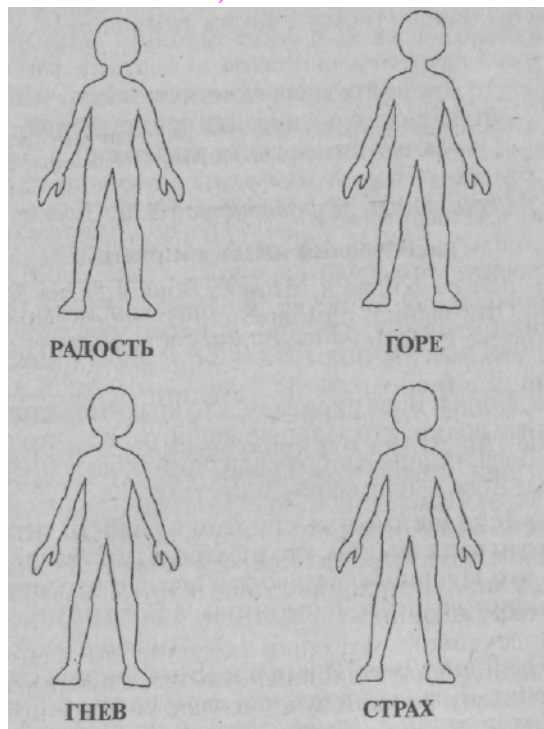
многие участники пишут., что стало легче говорить и: принимать как комплементы, так и просто положительные высказывания от окружающих.

Обе проективные методики в ходе учебно-тренинговой программы используются в первую очередь как упражнения, рассчитанные на получение участниками новой информации о себе, о своих способах контакта с окружающим миром. Новая информация служит поводом для возникновения новых осознаний и, одновременно, происходит «разогрев» отдельных участников группы для дальнейшей индивидуальной работы в центре круга.

Однако, помимо функции упражнений, рисуночные методы дают также обширные возможности для диагностики как особенностей отдельных членов группы, так и общих процессов, происходящих с участниками группы в течение продолжительного времени.

### **Методика «Нарисуй эмоцию»**

*Инструкция. Используя любые цветные карандаши (фломастеры), нарисуйте ваши переживания эмоции: как интенсивно, в каких частях тела и какого цвета ваши переживания данной эмоции.*



### **«Мой символ»**

*Инструкция. Используя лист бумаги и цветные карандаши (фломастеры) каждому участнику группы предлагается нарисовать себя в символической форме (свой символ). После чего ведущий собирает рисунки и демонстрирует каждый рисунок всей группе. Участники группы пытаются на основании анализа рисунка дать характеристики автору и название символу. Автор рисунка выбирает из всех предложенных характеристик ту, которая адекватна его чувствам, состояниям и отвечает на вопросы:*

- \* Что Вы чувствовали, когда Ваш рисунок анализировали другие?
- \* О чем Вам говорят названия к Вашему рисунку?
- \* Удалось ли Вам самовыразиться в символической форме?
- » Почему Вы выбрали такой символ?
- \* Вы бы надели майку с таким символом?

## **Две серии внепредметных задач объективного оценивания продуктивной самостоятельности учащихся**

### **Серия задач, разработанная А. З. Заком**

Бланк групповой методики «Сюжеты»

1. Боря шел из Киева в Минск, Вова шел из Минска в Киев. Они вышли одновременно. Через два дня Вова был ближе к Минску, чем Боря к Киеву. Кто шел быстрее?
2. Саша, Боря и Вова рисовали: кто красные машины, кто красные лодки, кто зеленые машины. Кто что рисовал, если Вова и Саша изображали одинаковые предметы, а Боря и Вова — одинаковым цветом?
3. Вова и Гена занимались спортом и любили читать книги: кто играл в шашки, кто в футбол, кто читал Лермонтова, кто Пушкина. Кто во что играл и что читал, если футболист не читал Лермонтова, а Вова не играл в футбол?

4. Витя Иванов, Дима Иванов и Дима Петров сидели на скамейке. Кто был в центре, если рядом с Витей был Иванов, а рядом с Димой слева сидел Петров?
5. Вова и Гена шли из Орла в Ярославль, а Дима шел из Ярославля в Орел пешком. Они вышли одновременно. Через три дня Вова был ближе к Орлу, чем Дима к Ярославлю, а Гена был дальше от Ярославля, чем Дима от Орла. Кто шёл медленнее всех?
6. Маша, Даша и Женя вышивали: кто маленьких гусей на красной ткани, кто больших уток на зеленой ткани, кто маленьких уток на зеленой ткани. Кто что вышивал и на какой ткани, если Даша и Женя вышивали птиц одинакового размера, а Маша и Даша на ткани одинакового цвета?
7. Вова, Гена и Дима жили: кто в Москве, кто в Курске, кто в Ростове, и учились: кто в первом классе, кто во втором, кто в третьем. Кто где жил и учился, если москвич учился не в первом классе, второклассник жил не в Курске, Гена учился не в третьем классе и не жил в Курске, а Дима учился во втором классе?
8. Боря и Вова Ершovy, Боря и Вова Луковы сидели на скамейке. Где был (с краю или в центре) Вова Ершов, если оба Бори были рядом и оба Луковы рядом?
9. Четверо выбежали одновременно: Боря и Гена из Орла в Тверь, Саша и Вася из Твери в Орел. Через четыре дня Саша был ближе к Орлу, чем Гена к Твери, а Боря был дальше от Орла, чем Вася от Твери, Гена шел быстрее Бори. Кто двигался медленнее всех?
10. Боря, Вова, Ваня и Галя чертили: кто большие синие круги, кто маленькие синие круги, кто большие синие квадраты, кто большие красные круги. Кто что рисовал, если у Бори и Вовы был одинаковый цвет, у Вани, Гали и Бори одинаковый размер, у Гали и Вовы — одинаковые фигуры?
11. Вова, Гена и Дима читали: кто книги, кто журналы, кто газеты; кто на английском языке, кто на шведском, кто на финском; кто раз в месяц, кто раз в неделю, кто ежедневно. Кто, что, как часто и на каком языке читал, если знающий шведский, читал газеты; журналы читались чаще, чем газеты, но реже, чем книги; Дима знал финский, Вова читал книги, Гена читал раз в месяц?
12. Миша и Саша Роговы, Миша и Саша Беловы, Миша Серов стояли на эскалаторе. Кто стоял на соседней ступеньке снизу с Мишей Беловым, если оба Роговы стояли через ступеньку, оба Белова через ступеньку, три Миши на соседних ступеньках, а Серов и Рогов через две ступеньки?

### ***Серия задач, составленная В. Б. Ворошиловым***

***Задачи, в которых важно учитывать качества и ощущения человека*** 1. В комнате, где находится человек, есть три выключателя. Известно, что только один из них включает свет в соседней комнате, где висит люстра, в патрон которой вкручена одна стоваттная лампа. Комнаты друг с другом сообщаются так, что никаким образом нельзя определить из одной, что происходит в другой. Помощников нет, проводки не видно. Как, имея возможность только один раз перейти из комнаты с выключателями в комнату с люстрой и не имея возможности вернуться обратно, определить, какой выключатель включает люстру?

***Задачи, в которых очевидные условия на самом деле двусмысленны (смысл задачи может не совпадать со смыслом, который приходит нам в голову при чтении условия)***

1. Дома четырех друзей расположены в вершинах квадрата. Как проложить три прямых дорожки так, чтобы из любого дома можно было дойти до каждого из других домов и вернуться обратно, ни разу не поворачивая назад?

3. Как садовнику посадить 4 дерева, чтобы все они находились на одинаковом расстоянии друг от друга?

***Задачи, решаемые подробным перебором всех вариантов***

4. Студент хочет на неделю снять квартиру, но для оплаты у него есть только золотая цепочка из семи звеньев. Хозяйка готова сдать квартиру при оплате каждый день из расчета одно звено за день проживания, но при этом согласна взять только одно распиленное звено. Может ли студент снять квартиру у этой хозяйки?

***Задачи на анализ физических процессов***

5. Веревочная лестница, опущенная с борта корабля до причала, в момент начала прилива имеет длину 5 м. Во время прилива уровень воды медленно повышается в течение нескольких часов со скоростью 40 см в час. Через какое время вся веревочная лестница окажется под водой?

***Задачи на правильное сопоставление элементов условия элементам алгебры***

6. Полторы курицы за полтора дня снесли полтора яйца. Сколько яиц снесут две курицы за три дня?

7. Длина Лох-Несского чудовища равна 20 метрам и еще половине его длины. Чему равна длина Лох-Несского чудовища?

***Задачи на поиск «изюминки»***

8. Один древнегреческий богач Ксанф в пылу большого пира обещал друзьям выпить море. Наутро они пришли к нему и потребовали выполнения обещания. В противном случае все имущество переходило бы к ним. У Ксанфа был раб по имени Эзоп, который часто его выручал. Эзоп дал совет своему хозяину, который позволил тому благополучно выйти из сложившейся ситуации. Какой совет дал Эзоп?

9. Путешествуя по Африке, вы остановились у развилки. По одной дороге можно выйти к деревне, жители которой говорят только правду, а по другой дороге можно выйти к деревне, жители которой только лгут. У развилки сидел туземец, житель одной из этих деревень. Как, задав ему один вопрос, на который он может ответить только «да» или «нет», узнать, по какой дороге идти в деревню лгунов?

10. Во время военного похода греческому войску преградила путь не слишком широкая, но очень бурная река. Все попытки навести переправу кончались провалом, так как сильное течение сразу сносило любую постройку (строительные материалы присутствовали в достатке). Однако войско все же перешло на другой берег, причем не замочив ног и практически напротив своего походного лагеря. Как грекам удалось это сделать? Противоположный берег реки, в отличие от того к которому подошло войско, был абсолютно лишен крупной растительности.

## 7.2. Методы кооперативного обучения (материалы к стадии осознания)

Кооперативное обучение представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся работают в группе для достижения какой-то определенной цели или для выполнения какого-либо задания.

Преимущества такой формы работы, на наш взгляд, неоспоримы:

1. Модель кооперативного обучения является альтернативой модели, основанной на соперничестве. Соперничество наиболее часто используется в наших школах, в этом случае медленно развивающиеся и не увлеченные учением дети оказываются в невыгодном положении. При кооперативном обучении уже одно то, что ученик является членом успешно работающей группы независимо от своих собственных результатов, оказывает на него благотворное воздействие — он высоко оценивает свои способности, чувствует удовлетворение, уважает себя.

2. Кооперативное обучение улучшает академическую успеваемость. Это происходит вследствие того, что в обстановке кооперативного обучения учащиеся помогают и оказывают поддержку друг другу, а не соперничают друг с другом. Поэтому, если учителя оценивают работу всей группы, отдельные учащиеся будут совместно работать, чтобы помочь своей группе.

3. Учащиеся могут учиться друг у друга. В группах кооперативного обучения как «сильные» учащиеся, так и «слабые» извлекают пользу. «Сильные» ученики могут делиться своими знаниями, а «слабым» может быть оказана помощь.

4. Кооперативная модель также используется для улучшения взаимоотношений между различными группировками в классе. Предполагается, что, если ученики разных группировок будут вместе работать в группах обучения, они научатся ценить положительные качества друг друга и начнут дружить.

Существуют многочисленные доказательства в поддержку использования моделей коллективного (кооперативного) обучения с целью улучшения познавательных процессов, эмоциональных и межличностных взаимоотношений в классе.

Возможно, наиболее ярким доказательством является то, которое приводится Д. Джонсоном и Р. Джонсоном в их работе по кооперации, соперничеству и индивидуализации (Johnson D., Johnson R., 1976). В таблице 4, взятой из работы Д. Джонсона и Р. Джонсона, приводятся сведения, дающие возможность сравнить три типа обучения. Совершенно ясно, что познавательные и творческие процессы учащихся улучшаются в обстановке кооперативного обучения.

**Таблица 4 Обучающая среда и познавательные и творческие процессы**

Познавательные и творческие процессы	Кооперация	Соперничество	Индивидуализация
Овладение фактической информацией.			+
Сохранение, применение, передача фактической информации, концепций, приемов.	+		
Овладение концепциями и приемами.	+		
Развитие речевых навыков.	+		
Способность к решению задач.	+		
Навыки кооперации.	+		
Творческие способности: оригинальность и необычность мышления,	+		

продуктивная полемичность.			
Осознание и использование своих способностей.	+		
Способности перспективного выбора.	+		
Темп и качество работы простого тренировочного характера.		+	
Индивидуальные навыки.			+
Простые механические навыки.			+

Д. Джонсон и Р. Джонсон также указывают, что сравнение трех типов обучения и эмоционального развития говорит в пользу кооперативного обучения:

- 1) спонтанные эмоциональные проявления;
- 2) положительное отношение к себе;
- 3) удовольствие и удовлетворение от учения;
- 4) положительное отношение к школе;
- 5) уменьшение предрассудков и предвзятости;
- 6) принятие и понимание индивидуальных различий;
- 7) взаимное развитие навыков.

В своей книге «Как развивать интерес к математике и естественным наукам у девочек» Дж. Скольник, К. Ланг борти Л. Дэй (Skolnik J., Langbord C., Day L, 1982) предлагают использовать кооперативные группы, чтобы помочь девочкам преодолеть свой страх перед естественными науками и математикой.

Вот что они пишут в отношении кооперативного обучения:

«У девочек и мальчиков появляются уверенность и способность хорошо, легко и с интересом учиться, основываясь на том, что они уже выучили. Коллективная работа в классе девочек с раннего возраста выдвигает на первый план навыки общения, большее кооперирование в учебе, живой интерес к отношениям между людьми и к их каждодневным заботам. Если мы будем строить наши задания по математике и другим предметам так, чтобы развивать все это, девочки будут менее обеспокоены, изучение этих дисциплин будет для них более интересным и будет более естественно сочетаться с их другой деятельностью. Коллективная работа создаст наиболее подходящие условия для общения и взаимодействия детей» (1982. -С. 54).

Авторы также подчеркивают, что коллективное обучение устраняет чувство разобщенности, часто возникающее при умственной работе, особенно в области математики и общественных наук. Более того, учащимся проще и удобнее задавать вопросы друг другу, чем взрослым. Это является для них очень ценным.

Дж. Скольник, К. Лангборт и Л. Дэй пишут также о том, что иногда успешным является создание отдельных групп для мальчиков и девочек. Они определили, что группы, состоящие только из девочек и только из мальчиков, играют важную роль, так как у девочек нет того опыта неформального изучения математики и наук, который есть у мальчиков, и они могут испытывать робость в смешанных группах. В таких случаях авторы предлагают отложить обучение в смешанных группах на более поздние ступени после того как девочки уже приобретут необходимую уверенность и поддержку.

Итак, коллективное обучение представляет собой мощный инструмент развития человека и улучшения качества обучения.

Существует много примеров кооперативного обучения. Мы в своем семинаре пользовались различными кооперативными методами обучения, но здесь хотим остановиться на тех из них, которые наименее известны в отечественной литературе и с которыми хорошо должны быть знакомы учителя:

1. Группы учащихся и достижения (СТАД— STAD: Student Teams and Achievement).
2. Jigsaw («Джигсо»),
3. Со-ор Со-ор («Ко-оп Ко-оп»).
4. Дискуссия.

### ***Группы учащихся и достижения (СТАД)***

Если вы хотите включить кооперативное обучение в ваше преподавание, это прекрасная модель для начала. Она относительно проста для реализации, вы можете использовать ее, чтобы помочь учащимся научиться вести себя в группе обучения, и она не требует никакого специального материала, кроме рабочих листов с вопросами и проверочных работ (состоящих из серии вопросов).

Модель СТАД можно включать в нашу учебную программу с небольшими изменениями материала или совсем без них. Как будет видно дальше, модель СТАД требует того, чтобы вы приготовили обучающие листы (рабочие листы с вопросами) и проверочные работы — вопросники по тому материалу, который

кооперативные группы обязаны освоить по программе. Часть I данной книги подходит для этого, так как она включает необходимую информацию. Как вы увидите, эти материалы могут быть использованы в модели СТАД для того, чтобы превратить вашу стратегию обучения в кооперативную модель.

Как работает СТАД? Как считают ее создатели Р. Славин (Slavin R., 1984) и его коллеги из университета Джона Хопкинса, эта модель состоит из пяти компонентов:

1. Презентация (преподнесение материала, представление) классу.
2. Группы.
3. Проверочные работы.
4. Оценки индивидуальных достижений.
5. Оценка работы группы.

Давайте рассмотрим элементы модели и предложим способы ее применения.

**1. Презентация классу.** Учитель представляет классу тот материал (концепции, навыки, процессы), который учащиеся должны усвоить. Это преподнесение материала может иметь форму лекции, лекции-демонстрации или аудиовизуального изложения. Презентация материала и сопровождающая ее работа с имеющимся в книге материалом могут занять от одного до трех занятий.

На наших семинарских занятиях в качестве материала для презентаций использовались параграфы и главы данной книги.

**2. Группы.** Модель **СТАД** предполагает, что группы должны состоять из 4—5 учащихся, которые представляют собой профиль класса (по академической успеваемости, полу, социометрическому статусу). Очевидно то, что группа является наиболее важной чертой модели, и необходимо, чтобы вы не спеша помогли учащимся понять, что они будут совместно работать и помогать каждому освоить материал так, чтобы хорошо написать предстоящую проверочную работу. После того как группы организованы, они должны провести хотя бы один урок в совместной работе, используя подготовленный учебный материал. Учащимся нужно сообщить, что листы (или вопросы) предназначены для того, чтобы помочь им подготовиться к проверочной работе. В каждой группе учащиеся должны работать вместе, чтобы осветить каждый из вопросов на рабочем листе. Вначале они могут работать парами, затем эти пары могут поделиться результатами своей работы с другими членами группы. Надо стремиться к тому, чтобы группы отвечали за каждого; для этого они должны:

- \* быть уверенными, что каждый член группы может правильно ответить на каждый вопрос;
- \* стараться как можно чаще отвечать на свои вопросы, не обращаясь за помощью вне группы — к другим ученикам или учителю;
- \* стремиться к тому, чтобы члены группы объясняли ответы на вопросы (особенно если они представляют собой тип множественного выбора).

**3. Проверочные работы.** После того как группы учащихся закончили свою работу, им дается проверочная работа, целью которой является проверка знаний, полученных учащимися. Им даются индивидуальные проверочные работы и не разрешается помогать друг другу во время проверочной работы. Это также повышает ответственность учащегося за учение.

**4. Оценки индивидуальных достижений.** В модели СТАД учитель устанавливает «базовую оценку» (минимальное количество очков за проверочную работу) для каждого ученика. Очки достижений показывают, насколько ученик превысил базовую оценку по проверочной работе. Количество очков, набранных группой, подсчитывается сложением очков достижений, набранных каждым членом группы.

**5. Оценка работы группы.** Основным средством гласной регистрации успеваемости группы является информационный бюллетень, в котором сообщаются очки каждой группы и соответственно распределение групп по местам в классе.

Указываются также выдающиеся достижения отдельных учеников. Здесь требуются тонкость и понимание. Следует подчеркнуть, что улучшение в учебе не менее важно, чем фактические очки, которые учащиеся получают за проверочные работы. Иногда достаточно сказать ученику, что он великолепно справился с работой, чтобы повысить его самооценку.

### **«Джигсо»**

«Джигсо» представляет собой другую форму кооперативного обучения, в которой учащиеся являются экспертами по какой-то части изучаемого материала (Slavin R., 1984). Благодаря тому что учащиеся сначала становятся экспертами сами, а потом в свою очередь обучают других членов группы, эта форма обучения способствует развитию у школьников ответственности за учение.

Вы можете творчески изменять модель «Джигсо» в соответствии с вашими вкусами, потому что ученики могут использовать самые различные способы обучения. Кроме того, учащиеся могут становиться экспертами, получая информацию не только из книг, но и из бесед с другими людьми, просмотра видеокассет и фильмов, работы с наглядным материалом, с компьютером. Пусть работает ваша творческая мысль.

Как работает «Джигсо»? Одной из предпосылок, на которой основывается «Джигсо», является то, что эксперты сначала овладевают каким-либо аспектом темы, а затем обучают других членов своей группы тому, что освоили сами.

Основные три элемента «Джигсо», которыми вы должны пользоваться, следующие:

1. Подготовка учебного материала.
2. Составление учебных групп и групп экспертов.
3. Отчеты-доклады и проверочные работы.

Рассмотрим каждый из этих элементов.

1. Материал. Как считают основатели «Джигсо», вам необходимо разработать лист эксперта и проверочную работу для каждого изучаемого раздела. Во-первых, нужно разделить содержание на небольшие части или темы для экспертных листов. Экспертный лист должен сообщать ученикам, что они должны делать (читать, смотреть видео, работать с учебником и наглядным материалом), а также темы (в виде вопросов).

2. Группы обучения и группы экспертов. Как и в случае модели СТАД, каждый учащийся является членом группы обучения. Вы раздаете экспертные листы каждой группе и объясняете, что в результате данной работы каждый учащийся станет экспертом по какому-либо аспекту того, что они все изучают. Здесь вы можете дать каждому ученику подтему и сообщить им, что они станут экспертами каждый по этой части общей темы.

Учащимся можно предоставлять время для индивидуального чтения по теме до того, как они соберутся в группах экспертов.

Когда учащиеся готовы, они собираются в группы экспертов. Укажите учащимся, куда идти, выделив в классной комнате место для каждой группы.

Характер деятельности в группах экспертов должен быть разнообразным. Способствуйте тому, чтобы учащиеся прибегали к различным способам изучения своих подтем. Возможно, для некоторых групп больше подходит работа с наглядным материалом и книгой, для других — чтение различных источников или работа с компьютером. В любом случае цель группы экспертов узнать как можно больше по данной теме и подготовиться к краткому докладу, который эксперт сделает, когда вернется в свою группу, чтобы обучить других членов группы.

3. Доклады и проверочные работы. Когда группы экспертов заканчивают свою работу, они возвращаются в свои первоначальные кооперативные группы обучения. Теперь каждый эксперт отвечает за изучение своей темы перед всеми членами своей группы. Поощряйте учащихся-экспертов использовать различные методы при обучении членов своей группы. Они могут прибегать к демонстрации (для иллюстрации положения), прочесть доклад, который они написали, продемонстрировать мысль на компьютере, проиллюстрировать свой доклад яркими примерами, фотографиями, рисунками и таблицами. Делайте так, чтобы группы стремились обсуждать доклад и задавать вопросы. И в этом случае каждый член группы тоже будет отвечать за знание всех подтем.

Когда все доклады будут сделаны, вы можете провести краткое обсуждение в классе или вопросно-ответную работу. Стремитесь к тому, чтобы отвечали эксперты, а не вы.

Проверочная работа дается каждому ученику отдельно, и учащимся не разрешается помогать друг другу во время работы. Для оценки и оповещения класса о результатах может применяться та же система, которая была описана для СТАД.

Как указывалось выше, модель «Джигсо» обладает огромным потенциалом, у нее больше преимуществ, чем у СТАД, так как на учащихся возлагается большая ответственность за их учение, а также больший акцент делается на самом процессе обучения. Учащиеся более активно вовлекаются в этот процесс и стремятся поделиться своими знаниями с другими. Кроме того, все ученики — и «сильные», и «слабые» — получают стимул быть в равной степени ответственными за результаты, даже если глубина и качество их докладов различны.

### **«Ko-on Ko-on»**

Основная цель СТАД и «Джигсо» заключается в том, чтобы учащиеся работали вместе. Существуют ли другие методы кооперативного обучения, которые ставят перед собой другие и более далеко идущие цели? Конечно, да! Модель «Ko-on Ko-on», разработанная С. Каганом (Kagan S., 1986) в университете Риверсайд, представляет собой метод, который «...основан на такой философии обучения, которая предполагает, что цель обучения — создать такие условия, в которых возникнут и будут развиваться естественные любознательность, умственная одаренность и эмоциональность учащихся. Основной упор при таком подходе делается на выявление и развитие того, что является естественными умственными, творческими и эмоциональными тенденциями среди учеников» (Kagan S., 1986. — С. 269).

«Ko-on Ko-on» включает многие элементы СТАД и «Джигсо». Основное различие заключается в целях и задачах группы обучения.



Цель метода «Ко-оп Ко-оп» для каждой группы — делиться знаниями, которые она получила, со всем классом; кооперироваться в группах обучения так, чтобы эти группы могли кооперироваться со всем классом. Как работает «Ко-оп Ко-оп»?

Если вы стремитесь к тому, чтобы учащиеся чувствовали большую ответственность за то, что и как они учат, методика «Ко-оп Ко-оп» может как раз и оказаться тем кооперативным методом обучения, который нужен вам в классе.

Вам необходимо будет рассмотреть следующие элементы этой методики:

1. Обсуждение, ориентированное на ученика.
2. Выбор групповых тем.
3. Мини-тема.
4. Презентация темы.
5. Оценка.

Давайте кратко рассмотрим основные шаги в работе по методике «Ко-оп Ко-оп».

**1. Ориентированная на ученика дискуссия.** По совершенно справедливому мнению Кагана, ученикам должна быть предоставлена большая доля участия в выборе того, что изучать. Цель ориентированного на ученика обсуждения — дать возможность учащимся выразить их интересы по отношению к тому предмету, который они будут изучать. Такие обсуждения могут иметь место после первой стадии — подготовки, во время которой учитель закончил информационную часть, провел аутодиагностику, дал задание что-то прочесть по этой теме, показал слайды или фильм и осуществил какую-либо другую работу с классом под своим руководством. Это дает классу базовые сведения, от которых можно перейти к ориентированному на ученика обсуждению.

Нужно стимулировать такой подход к этому обсуждению, который изобилует бы самыми невероятными идеями, интересующими учащихся.

Выдвижение самых разных идей представляет собой не ограниченный никакими рамками процесс, при котором вы стимулируете учащихся к тому, чтобы они выработали список тем, концепций, идей, фактов, которые бы им хотелось обсудить.

Чтобы этот процесс был управляемым, необходимо привязывать его к основной теме программы. Или вы, или ученик записываете все, что предлагается классом, на доске. Список должен быть всем хорошо виден и должен использоваться при последующем обсуждении, а также когда учащиеся соберутся в своих группах обучения.

**2. Выбор групповых тем.** Как и в методиках СТАД и «Джигсо», каждый ученик приписывается к группе. Из природы «Ко-оп Ко-оп» следует, что можно применять более демократичные методы при составлении групп. Однако нужно быть осторожным, если вы разрешите ученикам самим выбирать себе группы, исходя из интересов темы. Учащиеся могут организоваться в группы просто на основании дружбы или пола, лишая состав группы разнообразия (а это теоретически и является одной из целей кооперативного обучения). Иногда стоит рискнуть и разрешить учащимся самим выбирать группы, так как это повысит их чувство ответственности. В конце концов, вы всегда сможете перегруппировать их и обсуждать проблемы по мере их возникновения.

Время от времени можно пользоваться совсем простым способом группировки. Например, учащимся класса из 30 человек предлагается рассчитаться по порядку номеров от 1 до 6. Затем все первые номера собираются в группу 1, вторые — в группу 2 и т. д.

Состав групп остается неизменным до конца работы по определенной теме, затем рекомендуется поменять состав групп при переходе к новой теме. Все участники семинара (ученики класса) должны последовательно работать друг с другом.

**3. Выбор темы и направления работы.** Если группы сформированы на основании тем, определенных во время ориентированного на ученика обсуждения, то темы уже выбраны. В то же время некоторые учителя предпочитают сами составлять список тем и предлагать группам выбрать тему из списка.

После того как каждая группа получила тему, члены группы должны проанализировать ее, чтобы ее можно было разбить на мини-темы. Теперь каждый член группы будет отвечать за сбор информации по своей мини-теме, а затем за представление ее всей группе. Учащиеся могут изучать свои мини-темы, пользуясь библиотекой, компьютером, собирая необходимый материал, беседуя с людьми, а также подбирая примеры, которые помогут объяснить идею, и т. д. Ученик должен подготовить краткий доклад (желательно письменный), который он представит своей группе.

Какова же роль учителя во время работы групп? Ваша роль состоит в руководстве занятиями. Как у руководителя у вас есть картина целого изучаемого явления, представление об общей цели и задачах, и вы должны передать это видение своим ученикам. Хорошие учителя охвачены страстью познания, и это постепенно передается ученикам. От вас должны исходить и передаваться им энтузиазм и удовольствие от познания нового.

**4. Презентация (представление) группы.** Одной из привлекательных сторон «Ко-оп Ко-оп» является то, что каждая группа делает представление всему классу. Таким образом, каждой группе приходится кооперироваться и готовить представление всему классу. Из собственного опыта можно сказать, что можно способствовать развитию творческой мысли учащихся, если учитель поощряет разнообразие способов представления материала и замечает классу, что наименее эффективной является лекция! А наиболее эффективным способом будет такое представление материала, которое вовлекает в этот процесс аудиторию. Дискуссии, демонстрации, работа с наглядным материалом и учебниками, игры, видео, компьютер — использовать можно все.

Во время представления материала представляющая группа все делает сама и отвечает за организацию комнаты, подборку аудиовизуального оборудования и необходимых материалов, за подготовку раздаточного материала. Группам можно помочь советами по распределению времени. Чтение докладов членами группы в течение часа будет очень унылым, в то же время час, занятый работой с наглядным материалом или пьесой, в которой играют ученики, пробежит быстрее.

Нужно также стремиться к тому, чтобы у группы оставалось, по крайней мере, 5 минут для вопросов и комментариев класса. Учитель помогает организовать этот вид работы.

Личный опыт педагогической работы, в том числе с малыми группами, подсказал мне наиболее оптимальный вариант ответа на вопрос — это «вопрос-рефрен». Когда учащийся задает вам вопрос, попытайтесь найти ответ у других учащихся: «Может кто-нибудь ответить на этот вопрос? Подумайте». Ваша задача (задача учителя) заключается в подсказке направления поиска ответа с помощью наводящих вопросов и поощрения любых попыток найти ответ. В обстановке доброжелательного поощрения этот процесс превращается в импровизированную игру. Поиск ответа активизирует интеллектуальную и эмоциональную сферы учащегося и способствует развитию личности в большей степени, чем традиционная работа с информацией, когда в процесс обучения вовлекается только ум. Это обучение «от шеи и выше». Оно не затрагивает чувства и личный опыт: оно не имеет отношения к человеку в целом.

**5. Оценка.** Подход к оценке работы учащихся, применяемый в модели «Ко-оп Ко-оп», охватывает самые различные способы — от отсутствия оценки вообще до формальной оценки (включая проверочные работы и оценки за доклады, выставляемые учителем). Где-то посередине между этими полюсами — наиболее надежный способ. Учащиеся могут сами оценивать свое представление классу, обсуждая его сильные и слабые стороны, а учитель обеспечивает обратную связь. В некоторых случаях никакой формальной оценки не требуется вообще. Действительно, если вы будете применять этот метод в течение года, по крайней мере иногда, лучшей наградой ученикам будет то, что они учатся и делятся своими знаниями с одноклассниками.

### «Дискуссия»

И, наконец, еще одна модель, на которой хотелось бы остановиться, — модель «Дискуссия», разработанная нами и активно используемая на семинарских занятиях. Модель включает многие элементы рассмотренных выше методов кооперативного обучения, но принципиально отличается от остальных следующими моментами:

- 1) учащиеся сами выдвигают интересующие их проблемы из своей учебной практики. Затем в процессе групповой дискуссии они располагают проблемы по степени важности, значимости и выделяют наиболее «острую» для изучения в малых группах;
  - 2) руководитель семинара, учитель, предъявляет группе необходимый материал (концепции, принципы, факты, взгляды) — базовые сведения по изучаемой проблеме, а также научную литературу, справочники, словари;
  - 3) выделенная проблема становится предметом изучения и обсуждения в каждой малой группе;
  - 4) все группы последовательно предъявляют свой материал (факты, примеры, выработанную точку зрения, позиции) всем участникам семинара;
  - 5) общая дискуссия. Анализ высказанных позиций, принятие наиболее перспективных, дополнение, взаимообогащение разных точек зрения, расширение представлений, установок, способов поведения, изменение отношения к себе, к другим, к миру;
- б) по окончании работы проведение анкетирования, в котором каждый член группы должен ответить на несколько вопросов:
- а) активно ли вы участвовали в работе группы? Увлек ли вас этот процесс? Если нет, то почему?
  - б) чувствовали ли вы излишнее влияние на себя со стороны других членов группы?
  - в) хорошо ли вам было работать в этой группе? Хотели бы вы работать в том же составе и дальше?
  - г) считаете ли вы необходимым включение таких форм работы в учебный процесс?

Преимущества среды кооперативного обучения (развитие навыков коммуникации, принятия, эмпатии; навыков практического и проблемного мышления и т. д.) по сравнению со средой индивидуализированного обучения и соперничества кажутся очевидными. Но нужно не столько следовать методике или стратегии

обучения самой по себе, сколько вкладывать душу, так как именно учитель создает и определяет характер среды обучения и развития. Обучающую среду создают люди, и в этом случае все будет зависеть от педагога, его фантазии, творчества, интуиции.

### **7.3. Программа тренингов (материалы к стадии переоценки)**

#### **7.3.1. Программа тренинга коммуникативной компетентности**

Программа тренинга общения для учащихся преследует две цели: с одной стороны, — развитие представлений о себе, о своем месте в мире, о своих правах и обязанностях, осознания своей личностной позиции и направленности и, с другой — развитие коммуникативной компетентности, освоение разных форм и методов общения, осознание своих возможностей в этой области.

#### **Занятие 1. Введение. Принятие правил групповой работы. Выработка ритуала начала и окончания занятий. Знакомство**

1. Рассказ ведущего о целях занятий, форме их проведения.
2. Небольшая дискуссия о роли общения в жизни участников и необходимости совершенствования общения (желательно, чтобы высказалось большинство участников с примерами из повседневной жизни).
3. *Упражнение*. Каждому раздается карточка с булавкой. Участников просят написать на карточке какое-нибудь вымышленное имя, которым будет называться этот человек на протяжении всего тренинга, и приколоть карточку на груди.
4. Рассказ ведущего о правилах, по которым будет работать группа.
5. Принятие правил. Ведущий сам обещает выполнять эти правила и просит дать такое же обещание каждого участника.
6. Выработка общего клича. Ведущий просит участников за 10 минут в ходе совместного обсуждения выработать общий клич — общее восклицание, которым будет начинаться и заканчиваться каждое занятие. После выработки совместного решения группа выполняет этот клич.
7. Знакомство. Каждый участник по кругу рассказывает «свою биографию» — вымышленную историю жизни своего персонажа.
8. Дискуссия по упражнению. Какие рассказы запомнились? Почему? Что именно привлекает внимание в рассказе — содержание, манера рассказа, эмоциональность, оригинальность и пр.? (Ведущий должен следить за тем, чтобы о каждом участнике было сказано что-то позитивное.)
9. Заключительная дискуссия. Что было важным в сегодняшнем занятии? Что запомнилось? Какие мысли и чувства? Какие выводы из занятия можно сделать для себя?
10. Клич.

#### **Занятие 2. Представление о себе**

1. Участники прикалывают карточки, садятся в круг и выполняют клич. (Таким образом будет начинаться каждое следующее занятие, поэтому в дальнейшем изложении этот пункт будет опущен.)
2. Начальная дискуссия. Ведущий просит участников поделиться своими мыслями, переживаниями, связанными с прошлым занятием. Что чувствуете сейчас? Чего ожидаете от сегодняшнего занятия?
3. *Упражнение «Представление о себе»*. Участникам раздаются листы бумаги. Участники рассаживаются по комнате. Каждый получает задание написать на листе бумаги 8—10 предложений о себе, не указывая на легкоузнаваемые внешние признаки. По окончании работы листы сдаются ведущему, участники вновь усаживаются в круг. Ведущий зачитывает описания, не называя фамилий. Задача участников — угадать, кому из группы принадлежит зачитываемая характеристика.
4. Дискуссия по упражнению. У кого совпало представление о себе с мнением окружающих? У кого нет? Как вы думаете, в чем причины несовпадения?
5. *Упражнение «Нарисуй радость»*. Участникам раздаются листы бумаги и цветные карандаши. Задание: нарисовать «радость», свое видение этой эмоции. На работу дается 5—10 минут. Листы без подписи сдаются ведущему, он размещает их на доске или на полу для всеобщего рассмотрения.
6. Дискуссия по упражнению. Какие мысли и чувства по поводу рисунков? Обсуждаются различия в понимании и представлении разными людьми одного и того же понятия. Можно ли говорить о том, что у кого-то радость изображена более правильно, а у кого-то — менее?
7. Заключительная дискуссия.
8. Клич. (Каждое следующее занятие будет заканчиваться кличем, поэтому этот пункт в дальнейшем изложении будет опущен.)

#### **Занятие 3. Представление о себе**

1. Начальная дискуссия по предыдущему занятию.
2. *Упражнение «Ассоциации»*. Один из участников — водящий — выходит за дверь. Группа загадывает одного из оставшихся участников, которого водящий должен угадать. Вернувшись, водящий задает вопросы членам группы и по их ответам пытается угадать человека. Вопросы задаются на ассоциации, возникающие у

каждого члена группы в связи с загаданным человеком: С каким животным ассоциируется у тебя этот человек? С какой погодой? Растением? Цветом? Музыкой? и пр. Обычно задаются 5 вопросов, и после этого водящий должен назвать того, кого загадали. В случае верного ответа загаданный становится водящим, в случае неверного ответа — водящий выполняет это упражнение еще раз.

3. Дискуссия по упражнению. Легко ли было угадывать? С чем это связано? Легко ли давать ассоциации на человека? Совпадали ли ассоциации у разных людей? Как вы думаете, почему?

4. Дискуссия перед упражнением «Футболка с надписью». Ведущий задает тему обсуждения о подаче себя в надписях на футболках, значках, сумках и пр. Участники приводят примеры таких надписей.

5. *Упражнение «Футболка с надписью»*. Участникам раздаются листы бумаги, на которых просят написать надпись на своей футболке так, чтобы она говорила что-либо о человеке — о его знаниях, играх, отношении к миру и пр. Можно придумать несколько надписей. На работу дается 5—10 минут. После этого участники рассказывают о своих надписях.

6. Дискуссия по упражнению. О чем говорят эти надписи? Что мы хотим сообщить о себе другим людям? Какая надпись нравится больше всего? Нравится ли своя надпись? Хотелось бы ее изменить? Какие надписи можно придумать разным участникам? 7. Заключительная дискуссия.

#### **Занятие 4. Овладение способами невербального общения**

1. Начальная дискуссия.

2. Небольшая дискуссия о чувствах и эмоциях, их роли в жизни учеников. Зачем вообще нужны эмоции? Можно ли ими управлять? Как выразить эмоцию? Примеры из жизни.

3. *Упражнение «Спектр чувств»*. Участникам раздаются листы бумаги и предлагается написать как можно больше названий эмоций, переживаемых в реальной жизни. Названия эмоций следует написать в два столбика: слева - положительные эмоции, справа - отрицательные. На выполнение упражнения дается 10—15 минут. После написания списка эмоций участники зачитывают свои списки. (В этом упражнении ведущий должен быть особо внимателен. Во-первых, ему следует обратить внимание на тех членов группы, у которых количество отрицательных эмоций превышает количество положительных эмоций — это может быть симптомом неблагополучия в жизни человека. Такому ученику в ходе занятий следует оказывать больше внимания и поддержки. Во-вторых, в ходе последующей дискуссии по этому упражнению следует сделать так, чтобы эти ученики получили от остальных участников или от ведущего названия положительных эмоций, свойственных этому участнику, но не указанных им).

4. Дискуссия по упражнению. У кого больше всех написано названий эмоций? У кого есть совпадающие? У кого только свои, не повторяющиеся названия? Подводится к выводу о разнообразии эмоций, большом спектре переживаемых чувств, о «нормальности» переживания разных эмоций — и положительных, и отрицательных.

5. *Упражнение «Дай мне стакан воды»*. Каждый участник по кругу, обращаясь к соседу, произносит фразу «Дай мне стакан воды» с разной эмоциональной интонацией. Сосед должен угадать эмоцию, описать ее и после этого сказать эту же фразу следующему соседу, но уже с другой эмоциональной интонацией, и так по кругу.

6. Дискуссия по упражнению. Кому было легко угадывать? Кому трудно? Что было легче: угадать или воспроизвести интонацию? Какую роль играет интонация в жизни? Можно ли привести примеры из жизни?

7. *Упражнение «Угадай эмоцию»*. Участники рассаживаются в пары, лицом друг к другу. Задание: один участник в течение 15 секунд показывает какую-либо эмоцию (не вербально), другой — угадывает. Затем они меняются ролями. Время отмечает ведущий и сообщает о начале и конце упражнения. В парах участники делятся своими мнениями. Затем снова рассаживаются в круг.

8. Дискуссия по упражнению. Участники рассказывают о выполнении упражнения. Что происходило в парах? Кто угадал, кто нет? В чем были сложности? Можно ли определить эмоцию по внешнему виду?

9. Заключительная дискуссия.

#### **Занятие 5. Овладение способами невербального общения**

1. Начальная дискуссия.

2. *Упражнение «Передай другому»*. Участники сидят в кругу, и по очереди каждый без слов передает соседу какой-либо воображаемый предмет. Сосед должен «взять» его соответствующим образом и назвать. Затем он передает уже другой, свой предмет следующему по кругу. Упражнение повторяется, пока не пройдет весь круг.

3. Дискуссия по упражнению. Легко или трудно было передавать предмет? Кому легко? А в чем были трудности? Легко или трудно было отгадывать предмет? Кому было легко? А в чем трудности были здесь?

4. *Упражнение «Разговор через стекло»*. Для этого упражнения по желанию выбирается пара участников, остальные будут зрителями. Круг из стульев превращается в полукруг, обращенный к импровизированной «сцене». Двоим «актерам» дается инструкция. Они находятся в аэропорту. Один из них улетает, другой — его провожает. И вот, когда проводы закончены, и отлетающий уже перешел в отсек для отлетающих, за

стекло, он внезапно вспоминает, что забыл передать провожающему очень важную информацию. Он может это сделать сейчас, он видит провожающего через стекло. Однако сложность заключается в том, что стекло звуконепроницаемое, и передать информацию можно только жестами и мимикой, без слов. Один из партнеров передает информацию, другой должен его понять и ответить (тоже без слов). Затем они меняются ролями, и принимавший информацию теперь будет ее передавать (информация будет уже новая, какую он придумает). Остальных участников просят сохранять молчание и просто наблюдать за происходящим.

5. Дискуссия по упражнению. Сначала вопросы актерам: что они чувствовали, легко ли было передавать информацию? Легко ли было расшифровывать информацию? Что удалось? Что не удалось? Почему? Вопросы зрителям: какие впечатления? Удалось ли самим расшифровать информацию? Какие были версии? Почему? Что понравилось? Что бы вы сделали по-другому? При желании зрителей и резерве времени можно повторить упражнение еще с одной-двумя парами.

6. *Упражнение «Инсценировка песни».* Участники разделяются на две-три команды, и каждая получает задание подготовить и затем показать инсценировку какой-либо известной песни. Остальные участники должны угадать эту песню. Инсценировка происходит без слов. На подготовку каждой команде дается 10—15 минут. После подготовки каждая команда по очереди показывает свою инсценировку.

7. Дискуссия по упражнению. Участники обмениваются мнениями. Кому удалось донести смысл песни? За счет чего? Кому не удалось? Почему? Какие были трудности при передаче и расшифровке информации? Какая команда лучше справилась с заданием? Почему? Как происходит передача информации в жизни? А получение ее? Замечаем ли мы сигналы жестов, мимики? Насколько часто в жизни мы пользуемся этими каналами передачи информации?

8. Заключительная дискуссия.

### **Занятие 6. Развитие наблюдательности в общении**

1. Начальная дискуссия.

2. *Упражнение «Что помню?».* Один из членов группы по желанию садится спиной к аудитории. Остальные вслух загадывают одного из присутствующих. Задача водящего — как можно более подробно описать внешний вид загаданного. Когда описание будет закончено, члены группы могут дополнить описание своими наблюдениями. После этого кто-либо другой садится спиной к аудитории, загадывается новый человек, и процедура повторяется. Смена водящего происходит еще несколько раз.

3. Дискуссия по упражнению. Легко или трудно было описывать внешность? В чем были трудности? Почему? Что легче всего вспоминается? Что труднее? Кому было легко выполнять это упражнение? Почему?

4. *Упражнение «Найди отличия».* Участники встают со стульев и расходятся по аудитории (недалеко друг от друга). Из участников выбирается один водящий. Остальные должны принять разные позы и сохранять их в течение упражнения. После того как участники приняли позы, водящему дается 1—2 минуты на то, чтобы осмотреть всех внимательно и запомнить позы. Затем он закрывает глаза и отворачивается от аудитории. В течение 1 минуты пять человек (их указывает ведущий группы) несколько изменяют свои позы, остальные остаются в прежних позах. По окончании минуты водящий открывает глаза и поворачивается к аудитории. Его задача - найти отличия в позах. Упражнение может быть повторено с другим водящим.

5. Дискуссия по упражнению. Участники обсуждают впечатления. Легко ли было найти отличия? В чем были трудности? На что обращается внимание в первую очередь? На что - в последнюю?

6. *Упражнение «Таможня».* Один участник группы по желанию выбирается на роль «контрабандиста», остальные будут «таможенниками». «Таможенники» сидят в аудитории, «контрабандист» выходит из аудитории. Его задача - три раза войти в аудиторию, причем один раз он должен иметь при себе тайно какой-нибудь предмет (монету, пуговицу). Задача «таможенников» — внимательно наблюдать за «контрабандистом» и определить на основе своих наблюдений, в который из своих приходов он имел при себе предмет.

7. Дискуссия по упражнению. «Таможенники» высказывают свои догадки. Обсуждается, на основе чего были сделаны их выводы. Какие наблюдения были сделаны? Что во внешнем виде, в поведении насторожило? Кто угадал, кто нет? Почему? При наличии резерва времени упражнение повторяется еще раз с другим «таможенником».

### **Занятие 7. Развитие умения слушать другого**

1. Начальная дискуссия.

2. *Упражнение «Спина к спине».* Двое участников по желанию садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача — вести диалог на какую-либо интересующую обоим тему в течение 3—5 минут. Остальные участники выполняют роль молчаливых зрителей.

3. Дискуссия по упражнению. Участники делятся своими ощущениями. Легко ли было вести разговор? В чем были трудности? Есть ли удовлетворение от разговора? Зрители высказывают свои наблюдения. Можно повторить упражнение еще с одной парой участников.

4. *Упражнение «Умение слушать»*. Упражнение выполняется в парах. Один партнер в течение 3—5 минут рассказывает другому о чем-то важном для него, что его волнует, беспокоит. Другой слушает молча, разрешается только невербальное поведение. Затем партнеры меняются ролями. Время начала и окончания упражнения отмечается ведущим группы. По окончании упражнения партнеры в течение 1—2 минут обмениваются переживаниями. Затем составляются новые пары, и упражнение выполняется еще раз.
5. Дискуссия по упражнению. Участники снова садятся в круг. Обсуждается, что было трудно, что легко в упражнении. Какие чувства были в ходе упражнения? Было ли ощущение внимательного слушания, поддержки? За счет каких действий партнера оно возникало? Что мешало, что помогало? Были ли различия в слушании разных партнеров?
6. *Упражнение «Я Вас слушаю»*. Участникам раздаются листы бумаги. Они рассаживаются по комнате. Задача каждого участника — ответить в письменном виде на ряд вопросов. Вопросы желательно заранее написать на доске или на большом листе бумаги. Вопросы: Легко ли я слушаю? Часто ли я только делаю вид, что слушаю? Реагирую ли я на слова с эмоциональной окраской? Часто ли я перебиваю собеседника? Говорили ли мне, что я слушаю невнимательно? Как я слушаю, если слушать не интересно? Не отвлекаюсь ли я, когда собеседник говорит медленно? Как я отношусь к ошибкам в поведении собеседника? Не делаю ли я поспешных выводов? После завершения работы участники садятся в круг, листы ответов не сдаются. Происходит обсуждение мнений по упражнению.

### **Занятие 8. Развитие навыков точной передачи информации**

1. Начальная дискуссия.
2. *Упражнение «Пересказ текста»*. Ведущий дает следующую инструкцию: «Сейчас вы покинете комнату, останется только один участник. Ему я прочитаю текст. После этого я приглашу в комнату второго участника, и первый перескажет ему текст, который только что услышал. Затем я приглашу в комнату третьего участника и второй расскажет ему, что он услышал. Затем я позову следующего и так до тех пор, пока все участники не окажутся в комнате. Просьба ко всем внимательно слушать каждого участника». Затем выполняется упражнение согласно инструкции. (Заметим, что текст подбирается руководителем произвольно. Желательно, чтобы он был малознакомым. Хорошо подходят газетные заметки из рубрики «Информация». Необходимо, чтобы были два-три героя и определенная протяженность действия. Объем текста — около 50 строк. Ведущему следует иметь запасной вариант текста на случай повтора упражнения.)
3. Дискуссия по упражнению. За счет чего произошло искажение информации? Что каждый из участников внес «своего» в рассказ? Бывает ли так в жизни? Что надо сделать, чтобы искажения были минимальными?
4. *Упражнение «Диалог»*. Участникам раздаются листы бумаги. Ведущий зачитывает начало диалога и просит участников записать на листе бумаги, какой ответ они дадут вместо второго участника диалога. Так повторяется 2—3 раза с разными диалогами. После этого учащиеся зачитывают свои ответы по каждому диалогу.
5. Дискуссия по упражнению. Обсуждается возможность получения различных реакций на один и тот же пусковой стимул (в нашем случае — слова первого участника диалога). Следует подвести участников к тому, что процесс общения является сложным по своей природе, включающим в себя как элементы говорения, так и элементы слушания и понимания. (Если ответы участников за второго участника диалога будут однообразными из-за существующих стереотипов мышления, то надо попросить их выписать еще по одному варианту ответов и затем зачитать их, выделив нетрадиционные ответы.)
6. *Упражнение «Кто быстрее?»*. Участники делятся на две команды. Ведущий заранее заготавливает списки слов (какие-либо понятия, можно как конкретные, так и абстрактные). В каждой команде выбирается водящий, которому ведущий последовательно показывает 5 слов, Он должен изобразить эти понятия без слов так, чтобы члены его команды поняли и смогли назвать загаданное понятие. Ведущий ведет отсчет времени. Задача водящего — как можно точнее изобразить понятие, чтобы время на «понимание» было минимальным. То же самое производит и другая команда. Задание можно повторить несколько раз. Выигрывает та команда, которая уложились в минимальное время.
7. Дискуссия по упражнению. Участники делятся мнениями. У кого лучше получилось упражнение? За счет чего? Какими способами можно улучшить точность передачи информации?
8. Заключительная дискуссия.

Занятие 9. Мои права и права других людей (занятие построено на основе разработки А. М. Прихожан: см. Дубровина И. В., 1995)

1. Начальная дискуссия.
2. Короткая дискуссия об особенностях общения: как общаться, чтобы не ущемлять права другого?
3. *Упражнение «Мои права»*. Участникам предлагаетсяделиться на 3 группы. Две группы будут заниматься выработкой «Декларации о правах старшеклассника», третья группа (куда может входить и ведущий) будет «Конституционной комиссией», которая будет утверждать Декларацию. Всем группам на

выполнение задания дается 15—20 минут. За это время разработчики Декларации должны предложить и обсудить варианты, а затем написать их на плакатах или на доске. Комиссия должна в ходе обсуждения выработать критерии оценки Декларации. Ведущий может, в случае необходимости, подсказать, например, такие критерии:

- 1) твои права не должны ущемлять прав других людей,
- 2) осуществление этих прав должно зависеть не от других людей, а от тебя самого. Далее каждая группа представляет свой вариант Декларации. Члены подгрупп имеют право отстаивать свои предложения. Затем Конституционная комиссия высказывает свое мнение. После этого проводится обсуждение и вырабатывается новый, общий список, включающий предложения как той, так и другой подгруппы. Он выписывается на плакате или на доске. В ходе обсуждения ведущий говорит о том, что такие «списки прав» составляли многие люди, и знакомит участников с некоторыми из таких списков. Например, со списком К. Д. Заслофф (цитируется по Дубровиной И. В., 1995): «У детей с момента рождения, как и у всех людей, есть право быть такими, как они есть. Существуют личные права, которыми все могут пользоваться как механизмом защиты при разрешении всевозможных конфликтов. Эти права отличаются от юридических. За защитой своих личных прав мы не вправе обратиться к закону, а можем рассчитывать только на себя и свои собственные возможности. Но для этого надо знать, на что имеешь право».

### **Вы имеете право:**

- иногда ставить себя на первое место;
- просить о помощи и эмоциональной поддержке;
- протестовать против несправедливого отношения или критики;
- на свое собственное мнение и убеждения;
- совершать ошибки, пока не найдете правильный путь;
- предоставлять людям решать свои собственные проблемы;
- говорить «нет, спасибо», «извините, НЕТ»;
- не обращать внимания на советы окружающих и следовать своим собственным убеждениям;
- побыть одному(ой), даже если другим хочется вашего общества;
- на свои собственные чувства — независимо от того, понимают ли их окружающие;
- менять свои решения или избирать другой образ действий;
- добиваться перемены договоренности, которая вас не устраивает...

### **Вы никогда не обязаны:**

- \* быть безупречным(ой) на 100%;
- \* следовать за толпой;
- любить людей, приносящих вам вред;
- делать приятное неприятным людям;
- извиняться за то, что были самим собой;
- выбиваться из сил ради других;
- чувствовать себя виноватым(ой) за свои желания;
- мириться с неприятной ситуацией;
- жертвовать своим внутренним миром ради кого бы то ни было;
- сохранять отношения, ставшие оскорбительными;
- делать больше, чем вам позволяет время;
- делать что-то, что на самом деле не можете сделать;
- выполнять неразумные требования;
- отдавать что-то, что на самом деле не хочется отдавать;
- нести на себе тяжесть чьего-то неправильного поведения;
- отказываться от своего «Я» ради кого бы то или чего бы то ни было.

Заявляя о своих личных правах, надо помнить: они есть и у всех остальных. Учитесь уважать личные права других так же, как вы хотите, чтобы уважали ваши».

4. Дискуссия о соотношении собственных прав и прав других людей.

5. Дается домашнее задание: 1) составить контракт (официальное соглашение) с самим собой с перечнем прав, которые школьник предлагает реализовать. Обязательный пункт контракта: обязательство уважать права других с указанием, какие именно, 2) на следующее занятие каждого участника просят принести какое-нибудь сладкое блюдо к чаю (будет заключительное чаепитие). Основное условие — это блюдо должно быть приготовлено самим участником, 3) кого-нибудь из группы просят принести на следующее занятие фотоаппарат (или же это делает сам ведущий).

б. Заключительная дискуссия.

### **Занятие 10. Завершение работы группы**

1. Начальная дискуссия по предыдущему занятию.

2. Дискуссия по индивидуальным контрактам. В ходе дискуссии участникам разрешается что-то изменить в своем контракте. Ведущему следует создать соответствующую атмосферу в группе — атмосферу важного, серьезного дела. Следует настроить участников на то, что нынешнее обсуждение является чем-то вроде «принародного» принятия этих прав (а, соответственно, и обязательств по отношению к себе и к другим). Контракт каждого участника должен быть обсужден.

3. *Упражнение «Новогодняя елка».* Все участники группы должны выстроить из группы «Новогоднюю елку»: кто-то будет стволом, кто-то ветками, кто-то игрушками и т. д. Главное — чтобы все члены группы участвовали в постройке и чтобы каждый был удовлетворен своим местом. После того, как елка будет построена, ведущий на некоторое время «замораживает» картинку. В этот момент можно сфотографировать группу.

4. Дискуссия по упражнению. Участники делятся чувствами, пережитыми в ходе упражнения.

5. *Упражнение «Телеграммы».* Каждому участнику раздаются чистые бланки «телеграмм» с именами остальных участников. Члены группы рассаживаются по аудитории и выполняют задание: для каждого члена групп на его «телеграмме» написать самое хорошее, что каждый участник узнал о нем, чем этот человек помог в ходе тренинга, в чем была его важная заслуга и пр. После того, как все телеграммы будут написаны, ведущий собирает их и во время небольшого перерыва просматривает, чтобы не было оскорбительных или грубых телеграмм, и, в случае необходимости, — отдает авторам на переделку.

6. Дискуссия по телеграммам. Ведущий раздает телеграммы адресатам, каждый читает свои телеграммы, После этого участники делятся чувствами.

7. Заключительная дискуссия. Ведущий просит участников поделиться мыслями, чувствами, переживаниями по поводу всего тренинга. Что дал тренинг? Над чем стали задумываться? Какие важные решения для себя приняли? Какие перспективы на будущее? Какие чувства сейчас? После дискуссии ведущий имеет заключительное слово. Затем — завершающий клич, и группа объявляется завершённой. После закрытия группы можно сделать групповые фотографии и затем перейти к «неформальной части» — чаепитию со сладостями, приготовленными самими участниками.

#### **7.3.2. Программа тренинга эмоциональной и поведенческой гибкости**

*Цель тренинга: расширение сознания и самосознания учащихся в аффективной сфере, что является основным условием развития эмоциональной гибкости учащихся и оптимизации их поведения и деятельности.*

**Успешное достижение цели тренинга предполагает решение следующих задач:**

1. Исследование психологических проблем участников тренинговой группы и оказание помощи в их решении (проблемы заявляются в начале работы тренинговой группы — «ожидания от тренинга» и в ходе тренинга — любой участник может предложить обсудить свою проблему).

2. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья участников тренинга (на протяжении всего тренинга у учащихся вырабатываются навыки использования аутогенной тренировки).

3. Изучение участниками тренинга психологических закономерностей, механизмов, эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения.

4. Развитие самосознания и самоисследование участников тренинга с целью изменения и коррекции поведения.

5. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизненной удовлетворенности.

#### **Тема1. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ**

*Цель: познание учащимися эмоциональных состояний, расширение их диапазона, осознание особенностей своих эмоциональных состояний, причин, их вызывающих, развитие навыков рефлексии (эмоциональных состояний).*

*Упражнение 1 «Знакомство с эмоциональными состояниями»*

*Цель, познание особенностей эмоциональных состояний, причин их возникновения, расширение их диапазона.*

**Материалы:** карточки, на которых написаны эмоциональные состояния (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т. д.), листы бумаги (ватман), фломастеры (маркеры).

Все участники делятся на мини-группы (3—4 человека). Каждая группа должна описать одну из эмоций, то есть описать ее проявления, причины возникновения, возможные последствия. Группы могут вытягивать карточки, на которых написаны эмоциональные состояния, а

можно предложить каждой группе выбрать, какую эмоцию описывать, — потом проанализировать, какие эмоции группы выбирали чаще для описания, почему они хотели описывать именно эти эмоции.



Результатом обсуждения в мини-группе становится «схема» (изображение) эмоции, позволяющая структурировать материал (свой или коллективный опыт и знания об этой эмоции), который участник (представитель - «специалист по данной эмоции») от каждой группы предъявляет всем.

После того, как все мини-группы озвучили результаты своего обсуждения, подводятся итоги упражнения в кругу, сравниваются причины, вызывающие те или иные эмоции (например, положительные и отрицательные, гнев и страх), какие эмоции было легче описать, почему (какие эмоции хорошо знают, могут описать, объяснить, какие хуже?), что нового для участников было в этом упражнении?

*Упражнения «Мои эмоциональные состояния»*

*Цель: познание особенностей своих эмоциональных состояний учащимися: что является причиной их возникновения, расширение диапазона эмоциональных состояний, какие эмоции (положительные или отрицательные) преобладают, влияние эмоциональных состояний на состояния собеседников (близких, учеников, коллег и т. д.).*

**Отрицательные (негативные) эмоции (работа с отрицательными эмоциями)**

*Упражнение 2 «Мои отрицательные эмоции»*

*Цель: познание особенностей отрицательных эмоций учащимися.*

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Каждый участник группы в кругу рассказывает о своих отрицательных эмоциях, группа помогает ему осознать их особенности, задавая уточняющие вопросы.

Б. Обсуждение особенностей своих отрицательных эмоций учащимися происходит в парах или мини-группах (3—4 человека), далее в кругу происходит обсуждение впечатлений от упражнения, выводы, сделанные в результате его выполнения.

В.—1. По кругу вся группа описывает отрицательные эмоции конкретного участника (его психологический портрет). Каждый участник из описаний, данных группой, узнает о впечатлении, которое он производит на окружающих в те моменты, когда он испытывает (переживает) отрицательные эмоции, («Я — глазами группы»). Данное упражнение можно проводить: по желанию (обратную связь получают только те участники, кто хочет, насильно не заставляя) или каждый участник (первый -вызывается сам, а далее по кругу).

*Примечание: данное*, упражнение можно проводить только в группе, которая готова к такому обсуждению (чтобы не было обид, когда высказывания участников воспринимаются конструктивно, а не как нападки).

В.—2. Участники тренинговой группы делятся на пары. Результат занятия — создание портрета отрицательных эмоций собеседника. Созданные портреты обсуждаются в парах, а уже впечатления от выполнения задания (упражнения) — в кругу.

*Примечание: данное* упражнение позволяет увидеть себя со стороны, осознать свои особенности, как он воспринимается окружающими при предъявлении им (когда испытывает) отрицательных эмоций, так ли он хочет, чтобы его воспринимали.

*Упражнение 3 «Причины моих отрицательных эмоций»*

*Цель: осознание причин возникновения отрицательных эмоциональных состояний учащимися.*

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Обсуждение (дискуссия) в кругу на тему: причины возникновения отрицательных эмоций (гнев, раздражение; страх, злость, неуверенность и т. д.). Каждый участник рассказывает о причине одной из эмоций, иллюстрируя (аргументируя) свой рассказ ситуацией из своего прошлого опыта (можно использовать результаты обсуждения в упражнении.)

*Примечание: в заключение* можно обсудить (провести мини-исследование), какие эмоции чаще упоминались и с чем это связано.

Б. Обсуждение (дискуссия) в мини-группах. Каждая группа рассматривает одну из отрицательных эмоций, результат обсуждения — описание причин, вызывающих эту эмоцию, озвучивается в кругу.

*Примечание: в заключение* подвести итог (сравнительный анализ отрицательных эмоций между собой): есть ли различия между отрицательными эмоциями, причинами их возникновения, действительно ли эти причины «заслуживают» того, чтобы возникали отрицательные эмоции.

В. Обсуждение (анализ) в кругу ситуаций из прошлого опыта участников. Любой участник может предложить (описать) ситуацию из своего опыта, группа должна выявить (предположить, что послужило причинами возникновения) причины возникновения отрицательных эмоций, адекватны ли были реакции.

*•Примечание: упражнение* можно выполнять до тех пор, пока участники предлагают для обсуждения свои ситуации, если время ограничено или нет желающих анализировать свои ситуации, ведущий должен приготовить и разобрать 2—3 ситуации.

*Упражнение 4 «Гнев и раздражение»*

*Цели осознание роли отрицательных эмоциональных состояний (гнев и раздражение) во взаимоотношениях с окружающими, выработка навыков рефлексии (умение анализировать ситуацию с позиции окружения).*

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Все участники делятся на две группы. Каждая группа обсуждает и подготавливает:

**1 группа:** доводы в пользу того, что такие отрицательные эмоции, как гнев и раздражение не надо сдерживать, независимо от силы, яркости их проявления.

**2 группа:** доводы (аргументы) в пользу того, что отрицательные эмоции необходимо сдерживать всегда. Показывать свое плохое настроение — это «дурной тон».

Результаты обсуждения по группам озвучиваются в круге. Упражнение заканчивается подведением итогов: впечатления от выполненного упражнения, изменилось ли мнение участников по данному вопросу после выполнения этого упражнения.

**Примечание:** можно использовать следующие варианты организации упражнения.

1) участники могут объединиться в две группы «по убеждению», то есть они объединяются с теми, кто придерживается той же точки зрения по поводу сдерживания или проявления отрицательных эмоций. Ведущий предлагает этой группе обсудить и подготовить аргументы, доказывающие правоту их убеждения. Другой вариант: ведущий предлагает группе обсудить и подготовить аргументы, доказывающие правоту точки зрения, противоположной их убеждению;

2) деление на группы осуществляется расчетом на первый-второй.

В. Обсуждение (дискуссия) в круге: каждый участник высказывает свое мнение (кто за, кто против) по поводу проявления отрицательных эмоций. Каждый участник должен привести аргументы, подтверждающие его (свою) точку зрения, и пример — ситуацию из личного опыта, которая иллюстрирует высказываемое мнение.

После того, как выскажутся все (участники), группа выбирает двух участников, высказывающихся: один — за проявление, а второй, наоборот, за сокрытие отрицательных эмоций, и с ними (этими участниками) проигрываются ситуации, которые они приводили в качестве аргумента и примера своей точки зрения. В проигрываемой ситуации выбранные участники являются наблюдателями со стороны (для них проигрывают эту ситуацию, а они только наблюдают или участвуют в проигрывании ситуации — только проигрывают не свою роль). Заключительным этапом упражнения является обсуждение в круге: сначала своими впечатлениями о выполненном упражнении делятся участники, чьи ситуации проигрывались, изменилось ли их мнение после проигрывания ситуаций, а потом — те, кто разыгрывал ситуации, и «наблюдатели».

**Примечание:** упражнение дает возможность посмотреть на ситуацию с позиции собеседника, задуматься над тем, что в такой ситуации чувствует собеседник (близкие люди, коллеги, ученики и т. д.) и как эмоциональное состояние влияет на взаимоотношения.

**Упражнение 5 «Страх и неуверенность»**

**Цель:** изменение своих отрицательных эмоций (страх, неуверенность) на противоположные.

Группа в круге обсуждает следующий вопрос: как часто я испытываю страх и неуверенность и можно ли эти состояния изменить. Далее участники тренинга объединяются в мини-группы (3—4 человека), каждая группа вырабатывает (создает) свой способ «борьбы» со страхом и неуверенностью, который потом обсуждается в круге.

**Примечание:** упражнение акцентирует внимание на том, что эмоциональное состояние можно изменить, участники вырабатывают приемлемые для себя варианты (способы) изменения нежелательных эмоциональных состояний.

**Упражнение 6 «Победа над гневом и раздражением»**

**Цель:** изменение своих отрицательных эмоций, выработка навыков управления отрицательными эмоциями (гнев, раздражение).

Аналогично предыдущему упражнению, участники в малых группах вырабатывают (создают) способы управления отрицательными эмоциями и способы адекватного их предъявления окружающим, которые потом обсуждаются в круге.

**Примечание:** данное упражнение позволяет выработать навыки управления отрицательными эмоциями и навыки адекватного их предъявления окружающим.

**Положительные (позитивные) эмоции (работа с положительными эмоциями)**

**Упражнение 7 «Мои положительные эмоции»**

**Цель:** познание особенностей своих положительных эмоций (радость, счастье).

Варианты выполнения этого упражнения:

А. Каждый участник группы в круге рассказывает о своих положительных эмоциях: как часто они возникают, что является причиной их возникновения, какой я в момент радости, иллюстрируя свой рассказ примерами из своего личного опыта.

**Примечание:** данное упражнение направлено на развитие навыков самопознания, рефлексии, помогает понять причины возникновения положительных (позитивных) эмоций, что в дальнейшем помогает чаще находиться в «хорошем» настроении, повышение уровня самоотношения.

Б. По кругу вся группа описывает положительные эмоции конкретного участника (его психологический портрет). Каждый участник узнает из описаний, данных группой, об особенностях своих положительных эмоций, о том впечатлении, которое он производит на окружающих в моменты своего радостного настроения («Я — глазами группы»),

**Примечание:** данное упражнение позволяет увидеть себя со стороны, осознать свои особенности, как он воспринимается окружающими при предъявлении им (когда испытывает) позитивных эмоций, как это влияет на взаимоотношения с окружающими, так ли он хочет, чтобы его воспринимали.

**Упражнение 8 «Положительные эмоции по заказу»**

**Цель:** выработка навыков создания «хорошего» настроения, умения вызывать у себя позитивные эмоции (радость).

Группа в кругу обсуждает следующий вопрос: можно ли целенаправленно вызвать у себя радостное настроение. Далее участники тренинга объединяются в мини-группы (3—4 человека), каждая группа вырабатывает (создает.) свои способы создания «хорошего» настроения, которые потом обсуждаются в кругу.

**Примечание:** упражнение позволяет выработать приемлемые для каждого участника способы изменения своего настроения (эмоционального состояния), расширить их арсенал.

**Упражнение 9 «Настроение»**

**Цель:** знакомство с приемом, с помощью которого можно исправить (изменить) настроение, создать позитивное эмоциональное состояние (расширение диапазона средств).

**Материалы:** бумага, краски, мелки или карандаши.

А. Участникам предлагается с помощью цветных карандашей (мелков или красок, что больше нравится) и листа бумаги передать свое эмоциональное состояние. Это может быть абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры и т. д., главное — чтобы он соответствовал настроению. Далее участникам предлагается на другом листе передать (изобразить) эмоциональное состояние, которое бы они хотели испытывать в данный момент, и описать это состояние с помощью слов. После выполнения этого упражнения участники в кругу делятся своими ощущениями и впечатлениями.

**Примечание:** упражнение является иллюстрацией идеи о том, что существует много способов исправить свое эмоциональное состояние, оно позволяет взглянуть на проблему с разных сторон, принимать «нестандартные» решения.

**Упражнение 10 «Влияние эмоциональных состояний на взаимоотношения»**

**Цель:** осознание влияния эмоциональных состояний на взаимоотношения с окружающими, на их эмоциональные состояния.

Обсуждение в кругу темы: влияют ли эмоциональные состояния окружающих на меня. Каждый участник отвечает на вопрос: есть ли это влияние, в чем оно проявляется, что он при этом чувствует.

**Примечание:** упражнение позволяет осознать и в дальнейшем учитывать влияние эмоциональных состояний на окружающих, выработать навыки рефлексии, что помогает оптимизировать общение с окружающими.

## **Тема 2. СРЕДСТВА ЭКСПРЕССИИ**

**Цель:** познание учащимися экспрессивных средств, осознание их влияния в процессе взаимоотношений с окружающими, осознание особенностей своей экспрессии (своих экспрессивных проявлений) расширение диапазона экспрессивных средств, развитие навыков рефлексии.

**Упражнения «Средства экспрессии»**

**Цель:** познание особенностей воздействия экспрессии (ее средств) на собеседников, развитие навыков рефлексии.

**Упражнение 1**

**«Экспрессивно-выразительные движения: мимика, взгляд, пантомимика, походка»**

**Цель:** познание особенностей своих экспрессивно-выразительных движений, их воздействия (влияние) на окружающих, расширение диапазона (выработка новых способов) их использования, развитие наблюдательности к невербальным проявлениям эмоциональных состояний окружающих.

**Материалы:** карточки, на которых написаны эмоциональные состояния (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т. д.).

Каждому участнику дается карточка, на которой написано одно из эмоциональных состояний (какая-то эмоция), которое он должен при помощи рук, лица, пантомимики, визуального контакта показать (изобразить), а группа должна определить: какое эмоциональное состояние было продемонстрировано. В заключение проводится обсуждение итогов упражнения, участники делятся своими впечатлениями о том новом, что было, о возможных трудностях, возникших в процессе выполнения упражнения, их причины.

**Упражнение 2 «Интонация»**

**Цель:** познание особенностей своей речи, ее ритмико-интонационных сторон (интонации, высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила ударения), их воздействия (влияние) на окружающих,

*расширение диапазона (выработка новых способов) их использования, развитие наблюдательности к интонационным проявлениям эмоциональных состояний.*

Материалы: карточки, на которых написан список эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т. д.), причем должно быть несколько вариантов карточек с разными последовательностями эмоций.

Участники тренинга делятся на пары, садятся спиной друг к другу и каждый из них по очереди повторяет одну и ту же фразу, например, «Я рад(а) Вас видеть в школе» или «Сколько можно ждать» и т. п., стараясь с помощью интонации и других ритмико-интонационных сторон речи передать эмоциональное состояние (каждому участнику дается список эмоций, каждую из которых он должен продемонстрировать, говоря одну и ту же фразу), партнер же должен определить, какое эмоциональное состояние демонстрировалось. После выполнения задания в парах участники в кругу рассказывают о своих ощущениях, впечатлениях, о возникших трудностях или их отсутствии.

*Примечание:* каждому участнику дается список эмоциональных состояний (чтобы не отвлекаться на их придумывание, сконцентрировать внимание на выполнении задания), список содержит 4—5 эмоций, желательно, чтобы у каждого участника пары была своя последовательность эмоциональных состояний.

*Упражнение 3 «Динамические прикосновения»*

*, Цели познание (осознание) воздействия (влияния) динамических прикосновений (рукопожатие, прикосновение, поцелуй) на окружающих (собеседников), выработка навыков их использования во взаимоотношениях с другими.*

Участники образуют два круга — внешний и внутренний. Каждый участник, стоящий во внутреннем круге, имеет партнера во внешнем круге. По сигналу ведущего внешний и внутренний круги начинают движение в противоположные стороны. Каждый переход к новому партнеру — новое взаимодействие: с помощью динамических прикосновений попытаться передать отношение к партнеру (принятие, поддержка, отвергание, неприязнь и т. д.) и в то же время понять, какое отношение демонстрирует его партнер. Выполнение этого задания заканчивается, когда каждый участник вернется на свое первоначальное место (начальную позицию). После чего в кругу участники делятся полученными новыми ощущениями и впечатлениями о выполнении упражнения.

*Примечание:* необходимо сделать акцент на важности использования динамических прикосновений во взаимоотношениях с другими людьми, потребности многих в этих прикосновениях с нашей стороны; чтобы избежать ситуаций обид, можно предложить каждому участнику свою последовательность демонстрации отношений, например, одно — принятие партнера, два — неприятие или одно — принятие, одно — неприятие и т. л.

*Упражнение 4 «Дистанция»*

*Цель: осознание необходимости учета дистанции во взаимоотношениях с окружающими, развитие наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих.*

Любой участник, по желанию, становится в центр круга и закрывает глаза. Остальные участники становятся на расстоянии, комфортном для них. Когда все заняли свои позиции, участник, стоящий в центре круга, открывает глаза. Ведущий предлагает ему обратить внимание на свои ощущения, возможно кто-то далеко стоит, хотелось бы, чтобы он подошел ближе, а кто-то, наоборот, «давит». Данному участнику предлагают «расставить» группу относительно своего положения так, как ему хочется. Упражнение заканчивается обсуждением в кругу.

*Упражнение 5 «Копия»*

*Цель: развитие навыков рефлексии, наблюдательности к экспрессивным проявлениям окружающих, развитие навыков*

*свободного владения (использования) средствами экспрессии.*

Ведущий предлагает 2—3 участникам скопировать, изобразить позой, жестами, походкой, выражением лица одного из участников группы, группа не знает кого и должна его определить. По окончании делятся впечатлениями, участник, которого изображали, те, кто изображал, «наблюдатели». Упражнение можно повторить несколько раз.

*Упражнение 6 «Вербализация чувств»*

*Цель: развитие навыков рефлексии, вербального выражения эмоционального состояния.*

**Материалы:** А. — карточки, на которых написаны эмоциональные состояния (радость, гнев, страх, страдание, презрение и т. д.); Б. — карточки, на которых описаны две ситуации.

А. Каждому участнику дается карточка, на которой написаны две эмоции — позитивная и негативная, которые он должен передать с помощью слов (вербально). Для этого необходимо придумать ситуацию, в которой эти состояния могут возникнуть, вспомнить эти состояния, вжиться в них. Группа должна определить, какие эмоциональные состояния были продемонстрированы. После того, как задание выполнит

последний участник, проводится подведение итогов (обсуждение в круге), участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания. Б. Каждому участнику дается карточка, на которой описаны две ситуации, в одной из которых предположительно возникают негативные эмоции, а в другой — позитивные. Эти ситуации и возникающее при этом эмоциональное состояние и должен продемонстрировать участник, передать с помощью слов (вербально). После того, как задание выполнит последний участник, проводится подведение итогов (обсуждение в круге), участники делятся своими впечатлениями, рассказывают о трудностях, которые, возможно, возникли в процессе выполнения задания.

*Примечание:* данное упражнение должно начинаться с обсуждения: как можно вызвать у себя желательное эмоциональное состояние (например, вспомнить ситуацию, в которой нужно эмоциональное состояние возникало) и далее использовать эти способы, выполняя задание.

*Упражнение 7 «Слова — чувства»*

*Цель: осознание существования и отсутствия соответствия между возникающими чувствами и словами, существования защитных механизмов, развитие навыков рефлексии.*

Обсуждение в круге темы: всегда ли мы говорим то, что чувствуем, почему часто скрываем, искажаем свои чувства, что является причинами искажения и какие могут быть последствия, как их избежать.

*Упражнение 8 «Влияние экспрессии»*

*Цель: осознание влияния эмоциональной экспрессии на окружающих, систематизация полученных в предыдущих упражнениях знаний и опыта.*

Обсуждение в круге впечатлений я опыта, полученного при выполнении предыдущих упражнений этого блока, сравнение воздействий, которые оказывает то или иное средство экспрессивного проявления в отдельности и одновременное использование по возможности всех средств. Каждый участник рассказывает о своих ощущениях.

*Упражнение 9 «Экспрессия в школе»*

*Цель: систематизация знаний, навыков, приобретенных в результате упражнений данного блока, осознание необходимости их применения (использования) в школе.*

Упражнение начинается с обсуждения в круге. Каждый участник отвечает на вопрос: отличаются или нет его экспрессивные проявления в школе и вне ее (например, дома, на отдыхе и т. д.), с чем это связано?

Далее участники работают в парах: общаются (задают вопросы), создают портрет эмоциональной экспрессии в

школе собеседника (эмоционально выразительный он или нет, адекватны ли его экспрессивные проявления ситуации и т. д.), созданные портреты обсуждают в парах. Итогом упражнения является обсуждение в круге результатов: впечатления, новый (приобретенный) опыт, полученный в результате работы в паре.

*Примечание:* упражнение дает возможность каждому участнику увидеть себя со стороны («глазами» другого) — как воспринимаются его экспрессивные проявления, в соответствии с этим происходит переоценка, изменение отношения к себе (самоотношения), изменение поведения.

*Упражнение 10 «Экспрессия в школе»*

*Цель: отработка навыков применения приобретенных знаний и опыта в школьной практике, развитие навыков рефлексии.*

Участники объединяются в мини-группы (3—4 человека), подготавливают ситуации из школьной жизни, которые проигрываются в круге и анализируются группой.

*Примечание:* при выполнении упражнения участникам необходимо использовать способы изменения эмоциональных состояний, выработанные в предыдущих упражнениях, учитывать влияние эмоциональной выразительности на окружающих.

### **Тема 3. АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА**

*Цель: развитие у учащихся навыков использования аутогенной тренировки для снятия эмоционального напряжения и физической усталости, улучшения самочувствия, повышения работоспособности и творческой активности.*

*Информирование:* Аутогенная тренировка (АТ) — это самостоятельная тренировочная система, которая сочетает в себе отдельные стороны нескольких психорегулирующих методик. В аутогенной тренировке вырабатывается высокая включенность внимания для сознательно направленного влияния на регуляцию нервно-психических процессов.

Система АТ предполагает строгий порядок упражнений в соответствии с последовательностью их изложения. Не стоит приступать к следующему разделу, не освоив предыдущего.

В процессе аутогенной тренировки возникает состояние релаксации, то есть пассивной концентрации на определенных ощущениях, которое сопровождается чувством глубокого успокоения, снятия напряжения и тревоги. В этом особом состоянии, близком к легкому гипнозу, весьма успешно реализуются формулы самовнушения, направленные на регуляцию различных состояний и физиологических функций организма.

Последовательность развития психотерапевтического эффекта аутогенной тренировки: расслабление скелетных и гладких мышц при помощи специальных упражнений, снятие нервно-эмоционального напряжения и состояние «переключения», на фоне которых реализуются формулы самовнушения.

Ограничения аутогенной тренировки:

\* не следует осваивать классический вариант аутогенной тренировки лицам, страдающим пониженным артериальным давлением. Аутогенное расслабление, как правило, ведет к некоторому снижению давления в процессе тренировки. Для гипотоников такое изменение уровня артериального давления может оказаться критическим и привести к неприятным последствиям, поэтому существует модификация метода для людей, склонных к гипотонии;

\* противопоказаны занятия АТ лицам, имеющим желудочно-кишечные заболевания в стадии обострения — язвы, гастрита и т. п. Упражнение «Тепло в солнечном сплетении» может усиливать секрецию желудочного сока, ухудшая состояние больного. Этой категории лиц начинать тренировки следует не раньше чем через 6 месяцев после того, как пройдет обострение;

\* нельзя тренироваться сразу после еды и перед едой — прием пищи и АТ усиливают приток крови к внутренним органам. Разрыв между приемом пищи и тренировкой должен быть не менее часа.

**Примечание:** ни одного ощущения не следует вызывать усилием воли, не нужно оценивать и нетерпеливо ожидать результаты, не надо бороться с мыслями.

В период освоения системы АТ заниматься не реже 3 раз в день (например, утром, в середине дня и перед сном). Метод осваивается постепенно — по одному упражнению.

Длительность тренировок зависит от индивидуальных особенностей, вашей способности к концентрации внимания и т. п. Но от занятия к занятию время выполнения каждого упражнения сокращается — сказывается опыт.

**Поза.** Существуют «активные» и «пассивные» позы для занятий.

**Активная поза («поза кучера» или «кучер на дрожжах»):**

Сидя на стуле без подлокотников, не касаясь его спинки, наклониться вперед. Локти на коленях, кисти висят. Голова опущена. Рот расслаблен, но не открыт.

**Пассивные позы:** а) Сидя на стуле или в кресле. Спина чуть назад. Руки на подлокотниках. Голова откинута назад, б) Лежа на спине. Руки вытянуты вдоль туловища.

Перед сном аутотренингом можно заниматься в позе, в которой любишь спать.

**1-я ступень аутогенной тренировки — релаксация (расслабление)**

**Упражнение 1 «Чувство тяжести»**

**Цель:** выработка навыка расслабления. Выполнение упражнения состоит из трех этапов.

**Первый этап.** Участники тренинговой группы занимают позы для занятия аутогенной тренировкой (это могут быть и активная, и пассивная позы), закрывают глаза.

Используя любые способы настройки, необходимо переключить внимание, расслабиться мягко, без волевого нажима, легко и свободно. Это можно сделать следующим образом: представить любимые образы природы, использовать чтение стихотворений, слушать приятные спокойные музыкальные произведения и т. д.

**Второй этап.** Расслабление конечностей и корпуса. Второй этап сразу следует за первым. Ведущий говорит (проговаривает вслух) формулу:

Мои руки тяжелые (повторить 6 раз)

Я совершенно спокоен (спокойна) (1 раз)

Мои ноги тяжелые (6 раз)

Я совершенно спокоен (1 раз)

Мои руки и ноги, все мое тело (6 раз)

совершенно тяжелое Я совершенно спокоен (1 раз)

Внимание скользит от кистей рук к плечам. Такое ощущение, что с каждой формулой они наливаются свинцовой тяжестью. Вслушивайтесь внимательно. Сначала тяжесть охватывает кисти, потом — предплечье, плечи. То же самое в отношении ног: тяжелеют стопы, голени, бедра. Все ощущения должны быть только приятными. Если чувство тяжести нарастает быстро, достаточно 2—4 повторений. В конце упражнения тяжесть охватывает все тело, оно обмякает. После расслабления конечностей и корпуса расслабляем лицо.

**Третий этап.** Расслабление лица. Ведущий говорит формулу:

Расслаблены мышцы лба (повторить 1—3 раза)

Веки тяжелые (1—3 раза)

Расслаблены мышц щек (1—3 раза)

Мой подбородок тяжелый (1—3 раза)

Все лицо расслабилось, обмякло (1—3 раза)

Я совершенно спокоен (1 раз)

Не спеша, мягко скользите вниманием по лицу сверху вниз. Лоб, веки, щеки.... Челюсти разжаты, подбородок слегка опущен. Язык легко касается бугорков твердого неба, а его кончик упирается в нижние зубы.

Постепенно приходит ощущение, что лицо обмякает, теряет свою форму.

«Я совершенно спокоен». Побудьте еще несколько мгновений в этом состоянии, проникнитесь им, потом сделайте вдох, выдох, потянитесь, быстро встаньте, «стряхните» оцепенение. Все упражнение не должно занимать более 3 минут.

**Примечание:** в дальнейшем «Я совершенно спокоен» трансформируется в приказ «Спокойствие!».

Если формула «Я совершенно спокоен» вызывает у вас внутренний протест или усиливает беспокойство, вы можете заменить рефрен любым другим, столь же кратким выражением, эквивалентным по смыслу и настроению, например, «Мне спокойно», «Я успокаиваюсь», «Мне хорошо, отдыхаю» и т. п.

Каждое последующее упражнение состоит из формул предыдущих плюс новая формула.

### **Упражнение 2 «Выход из состояния аутогенного погружения»**

**Цель:** овладение навыком выхода из состояния аутогенной тренировки.

Данное упражнение выполняется сразу после предыдущего. Перед его выполнением ведущий должен рассказать участникам тренинга о том, что нужно делать в конце упражнения: Перед приказом «Встань!» надо крепко сжать кулаки, согнуть руки в локтях, сильно потянуться, почувствовать приятное напряжение мышц. Глубоко вдохнуть, резко выдохнуть. Одновременно открыть глаза и разжать кулаки.

Я хорошо и полно отдохнул.

Уходит чувство тяжести и тепла.

Мышцы ног, рук, всего тела освобождаются от скованности.

Я чувствую прилив сил.

Легкий бодрящий озноб пробегает по телу.

Тело, как тугая, сжатая пружина.

Я зарядился энергией.

Я готов к действию.

Встань!

**Примечание:** в зависимости от индивидуальных особенностей, глубины погружения, состояния организма можно сократить или расширить формулы выхода.

### **Упражнение 3 «Тепло»**

**Цель:** выработка навыка расслабления.

Участники тренинговой группы занимают позы для занятия аутогенной тренировкой (это могут быть и активная и пассивные позы), закрывают глаза.

Данное упражнение следует за первым. Ведущий говорит формулу:

Мои руки теплые	(повторить 6 раз)
Я совершенно спокоен	0 раз)
Мои ноги теплые	(6 раз)
Я совершенно спокоен	(1 раз)
Мои руки, ноги, все тело тяжелые и теплые	(6 раз)
Я совершенно спокоен	(1 P <sup>аз</sup> )

Внимание медленно скользит от кистей к плечам. Чувство тяжести как бы переливается в тепло. Переводим внимание на ноги, ощущаем тяжесть в стопах, которые постепенно и поначалу очень мягко теплеют. Со временем приятное тепло распространяется вверх. Все тело ощущается отяжелевшим и потеплевшим. Чем глубже это состояние, тем полнее ощущение покоя. Подступает легкая дрема, но спать не следует. Мозг бодрствует, контролируя все ощущения.

**Примечание:** владея упражнениями «тяжесть» и «тепло», уже можно сбросить напряжение и отдохнуть.

### **Упражнение 4 «Регуляция сердечной деятельности»**

**Цель:** выработка навыка расслабления. Данное упражнение следует за третьим. Ведущий говорит формулу:

Мое сердце бьется спокойно и ровно	(повторить 6 раз)
Я совершенно спокоен	(1 раз)

Ваше тело уже отяжелело, потеплело, расслабилось лицо. Посторонние мысли ушли. Сознание «поплавающим» держится на границе между сном и бодрствованием. Чувствуем ритмичное, спокойное сердцебиение.

### **Упражнение 5 «Регуляция дыхания»**

**Цель:** выработка навыка расслабления (регуляции дыхания). Данное упражнение следует за четвертым.

Ведущий говорит формулу:

Дыхание совсем спокойное	(повторить 6 раз)
Я совершенно спокоен	(1 раз)

**Примечание:** пять стадий аутогенной тренировки -погружения — необходимо тренировать в течение 3—4 дней.

### **Упражнение 6 «Регуляция состояния органов брюшной полости»**

**Цель:** выработка навыка расслабления (регуляции состояния) органов брюшной полости.

К предшествующим формулам (упражнения 1—5) ведущий присоединяет еще одну:

Мое солнечное сплетение теплое (6 раз)

Ощущаем приятное тепло в солнечном сплетении и расслабление органов брюшной полости. Появляется тонкое чувство излучения тепла из солнечного сплетения на внутренние органы, разливающееся гепло в животе.

**Примечание:** бывший рефрен «Дыхание совсем спокойное. Я совершенно спокоен» заменяем — «Я спокоен» и далее — «Спокойствие» (1 раз).

### **Упражнение 7 «Охлаждение лба»**

**Цели выработка навыка расслабления.** К предшествующим формулам (упражнения 1 — 6) ведущий присоединяет еще одну:

Мой лоб приятно прохладен (5—6 раз)

Спокойствие (1 раз)

**Примечание:** поначалу формулу необходимо повторять 2—3 раза. При отсутствии неприятных ощущений, которые возможны у лиц с повышенной эмоциональной и сосудистой лабильностью, число повторений увеличивается с 3 до 6 раз.

Отработав седьмое упражнение, можно пользоваться единой формулой АТ: «Спокойствие. Руки, ноги, все тело совершенно тяжелые и теплые; лицо расслаблено; сердце бьется спокойно и ровно; дыхание совсем спокойное; солнечное сплетение теплое, лоб приятно прохладен. Спокойствие».

## **2-я ступень аутогенной тренировки — самовнушение**

**Информирование:** это высшая ступень аутогенной тренировки — самопрограммирование. Результатом предыдущей ступени АТ является — снятие нервно-эмоционального напряжения, умение успокоиться, появляется вера в собственные силы, желание двигаться дальше.

**Основные правила** составления программ:

- \* каждая формула должна отражать цель самовнушения, быть краткой, удобной для запоминания и по возможности не содержать отрицания;
- \* формулы — самоприказы необходимо четко запомнить. Не фантазировать, не вспоминать их в состоянии аутогенной тренировки — погружения;
- \* в каждой тренировке следует вводить только одну программу;
- \* не нужно особенно задумываться над содержанием формул в процессе самовнушения.

Программа вводится в состоянии релаксации после реализации шести стандартных упражнений. Она произносится «про себя». Программа может иметь вид детской считалки, которая повторяется по многу раз почти автоматически.

Для удобства все программы условно разделены на ситуативные и перспективные. В ситуативных программах моделируется желаемое психическое состояние в предстоящей конкретной ситуации, вызывающей у вас сильное эмоциональное напряжение — волнение, тревогу, страх и т. п.

При помощи ситуативного программирования внушается уверенность в себе, самообладание, мобилизация всего организма, свободное владение телом, спортивный азарт.

Над ситуативной программой начинаем работать за 1—3 дня перед событием. Программа может быть краткой в несколько слов или развернутой — несколько предложений. Важно, чтобы она отражала эмоциональную сторону состояния в ответственной ситуации.

Перспективные программы позволяют избавиться от вредных привычек и комплексов, работать над волевым началом характера, осуществлять коррекцию поведенческих реакций, совершенствовать состояние здоровья.

### **Упражнение 8 «Ситуативная программа»**

**Цель:** создание индивидуальных ситуативных программ.

Ведущий тренинга проводит с группой первую стадию аутогенной тренировки (релаксация), когда состояние релаксации группой достигнуто, зачитывает свой вариант

ситуативной программы, например, для внутренней («моральной») подготовки к открытому уроку:

Я спокоен, выдержан, уверен в себе.

Я предельно собран, внимателен.

Хорошо владею материалом.

**Свободно, вдумчиво** отвечаю на **вопросы.**

Моя память работает отлично.

Мне интересен предмет.

Чувствую легкий спортивный азарт.



После окончания аутогенной тренировки каждому участнику тренинга предлагается написать свою ситуативную программу, которая потом озвучивается и обсуждается в кругу.

**Примечание:** для самовнушения можно использовать всю программу целиком, а можно только одну из формул.

### **Упражнение 9 «Перспективная программа»**

**Цель:** создание индивидуальных перспективных программ.

Каждый участник тренинга, исходя из того, для чего служат перспективные программы, создает свою перспективную программу, которая потом озвучивается и обсуждается в кругу.

Это были лишь примерные программы проведения психологических тренингов. Каждое занятие — живое, активное, непредсказуемое взаимодействие, поэтому программа может меняться по ходу тренинга — направление дискуссии, упражнения и пр. Кроме того, программы могут быть заполнены и другими психогимнастическими упражнениями - различными короткими двигательными играми. Примеры таких игр можно найти, например, в книгах В. В. Петрусинского (1991), Н. В. Цзена, Ю. В. Па-хомова (1988). В любом случае - проведение тренинга - творческая задача не только для участников, но и для самого ведущего, способствующая развитию, личностному росту всех участников тренинга.

## **7.4. Сценарий деловой игры «Лидер» (материалы к стадии действия)**

### **Цели:**

1. Формирование активной жизненной позиции.
2. Повышение уровня самосознания старшеклассников.
3. Активизация потенциальных возможностей учащихся к саморазвитию, качественному преобразованию своего внутреннего мира.

### **Задачи:**

1. Выделить значимые характеристики личности лидера.
2. Сформировать адекватную самооценку своих лидерских качеств.
3. Провести анализ внешних и внутренних барьеров, препятствующих личностному росту.

Деловая игра «Лидер» состоит из четырех этапов:

### **Подготовительный этап**

#### **Цели:**

1. Формирование интереса и мотивации старшеклассников на предстоящее занятие.
2. Создание положительной эмоциональной атмосферы.

#### **Проведение:**

1. Участникам группы предлагается представить себя и назвать свои ожидания отданного занятия. Ведущий подводит итог и говорит о своих ожиданиях (целях).
2. Разогрев группы и подготовка к групповой работе происходит с помощью динамических игр типа: «Поменяться местами тем, у кого...», «Слон, пальма, крокодил», «Телеграмма». Данные игры помогают снять напряжение, повышают активность участников.

### **Основной этап**

**Цель:** формирование представлений о качествах личности лидера.

#### **Проведение:**

1. Вспомнить реального человека, которого считаю лидером.
2. Описать его внешний вид, род деятельности, поведение, особенности его характера.
3. Написать те качества, которые делают его лидером.
4. Обсудить с участниками группы.
5. Составить собирательный портрет личности лидера.
6. Написать на доске качества личности лидера (общий портрет).

### **Этап рефлексии**

#### **Цели:**

1. Формирование адекватной самооценки, повышение уровня самосознания старшеклассников.
2. Активизация потенциальных возможностей учащихся к саморазвитию.

Проведение:

1. Оценить по 10-балльной шкале развитие своих лидерских качеств.
2. Проявление своих лидерских способностей в игре «Лидер\*».

#### **План игры:**

- \* выступление кандидата в президенты со своей программой;
- \* выбор темы групповой дискуссии;
- \* участие в конференции «Экономическая политика XXI века».

1. Оценить по 10-балльной шкале проявление лидерских качеств в данной игре.
2. Провести анализ внешних и внутренних барьеров, препятствующих проявлению своих возможностей.

## Подведение итогов

Обсуждение участниками группы результатов занятия, а также выражение своих чувств «здесь и сейчас». Предлагаемое занятие проводится психологом или педагогом, имеющим определенную подготовку, а также опыт ведения тренинговых групп. Ведущий — это человек, который направляет, регулирует процесс получения нового личного опыта, навыков и знаний, личностных характеристик.

## Глава 8. Тренинг-семинар профессионального самоопределения личности<sup>1</sup>

Программа практических занятий со старшеклассниками представляет собой конспекты уроков, написанные в виде сценариев и допускающие возможность их вариативного использования. В ряде случаев они сопровождаются комментариями, которые, на наш взгляд, помогут избежать некоторых трудностей, возникающих в процессе обучения.

Описываемые занятия по форме, содержанию и способу организации учебной деятельности, по принципам взаимодействия психолога с учащимися во многом отличаются от традиционных уроков в школе, поскольку основаны, прежде всего, на диалогичности общения, рефлексивной позиции ведущего, безоценочном принятии учащихся.

В зависимости от целей, задач обучения и мотивационной готовности класса педагог-психолог может сочетать приемы свободной или директивной дискуссии, эвристической беседы, лекционного объяснения, анализа конкретных ситуаций, учебно-игровой деятельности и пр.

Занятия психолог-профконсультант ведет, сочетая работу психолога и педагога: как учитель — организует и направляет учебную деятельность старшеклассников, дает теоретические знания; как психолог — выполняет все диагностические процедуры, проводя их анализ и интерпретацию таким образом, чтобы это служило как целям обучения, так и формированию мотивации достижения у подростков, укреплению у них веры в свои силы и возможности, способствовало групповой рефлексии и благоприятному эмоциональному климату в классном коллективе.

При получении обратной связи от подростков и интерпретации данных недопустимо использовать негативные оценочные характеристики. В то же время можно открыто выражать свои чувства и использовать положительное стимулирование для осуществления обратной связи.

В зависимости от насыщенности занятия могут занимать от 40 минут до трех часов учебного времени.

Желательно проводить их в звукоизолированном помещении, где можно было бы довольно быстро организовать учебное пространство — переставлять стулья и столы, освобождать место для подвижных психотехнических упражнений.

Несмотря на наличие конкретного плана работы, нельзя свести способ ведения занятий с подростками к четко запрограммированному; в намеченный замысел всегда могут быть внесены изменения.

Еще раз подчеркнем, что данные конспекты прежде всего служат опорой для самостоятельного творческого поиска, ориентирами для проведения курса. В то же время существует план-основа, обязательный для выполнения:

- \* вступительная часть (знакомство, установление контакта с подростками);
- \* диагностический блок;
- \* информационный блок;
- \* игровые занятия (тренинг профессионального самоопределения).

Наполнение данной основы конкретным содержанием во многом зависит от личности профконсультанта, его опыта работы, профессиональных предпочтений и т. д. Тем не менее, необходимо учесть, что описанные занятия — их тематика, последовательность, понятийный аппарат и пр. — прошли неоднократную проверку во многих школах и были положительно оценены как учителями, присутствующими на занятиях, так и самими учащимися.

### 8.1. Краткий курс «В поисках своего призвания»

Цели:

1. Формирование психологической готовности школьников к профессиональному самоопределению. Под психологической готовностью подразумевается способность учащихся делать обоснованные профессиональные выборы и внутренняя потребность в их реализации. 2. Профилактика безработицы среди молодежи.

Задачи:

1. Выделить проблему профессионального самоопределения как одну из главных возрастных задач и создать позитивную установку на ее решение.
2. Представить задачу профессионального самоопределения в виде ясной схемы, понятного подросткам алгоритма.

<sup>1</sup> Глава написана совместно с Л. В. Брендаковой.

3. Обеспечить психологическое сопровождение процесса профессионального самоопределения старшеклассников по предложенной схеме.
4. Провести анализ внешних и внутренних барьеров, препятствующих реализации профессиональных замыслов учащихся.
5. Обучить успешным стратегиям достижения поставленных целей.

**Контрольные группы.** Для отслеживания эффективности программы необходимо выбрать контрольные классы в школах, где не будет проводиться профориентационная программа, и организовать с учащимися этих классов диагностирующие мероприятия.

**Инструментарий:** анкеты, опросники, рабочие тетради для анализа участниками занятий индивидуальных особенностей и профессиональных планов, тесты общих способностей.

### **СЦЕНАРИИ ЗАНЯТИЙ:**

#### **Занятие 1. Профессиональное самоопределение — одна из главных возрастных задач подростков**

##### **Задачи:**

1. Установление доброжелательных, конструктивных отношений с подростками.
2. Объяснение цели краткого профориентационного курса, его задачи, алгоритм подготовки к осознанному и самостоятельному выбору карьеры на основе профориентационного треугольника «хочу» — «могу» — «буду».
3. Повышение мотивации к проблеме профессионального самоопределения.
4. Построение профессионального пути через самоанализ учащимися своей профессиональной направленности.

Сценарий занятия: 1. Самопрезентация психолога-профконсультанта.

2. Знакомство с регламентом курса и правилами работы на занятиях.

3. Работа с понятиями курса: «профессиональное самоопределение», «призвание» и др.

4. Выполнение игровых упражнений, направленных на осознание смысла основных понятий курса.

5. Построение путей возможной самореализации с учетом интересов, склонностей и возможностей.

#### **Занятие 2. Самоанализ профессиональных предпочтений учащихся**

##### **Задачи:**

1. Анализ учащимися своих профессиональных предпочтений.

2. Поиск «своей ниши» в мире профессий.

##### **Сценарий занятия:**

1. Выяснение старшеклассниками своих профессиональных предпочтений с помощью опросника Голланди.

2. Интерпретация результатов, обсуждение существующих классификаций мира профессий (по Голланди и Е.А. Климову). Соотнесение воспитанниками своей профессиональной направленности с соответствующими сферами мира труда.

#### **Занятие 3. Способности и темперамент как наиболее значимые индивидуальные характеристики в процессе профессионального самоопределения**

##### **Задачи:**

1. Познакомить учащихся с понятиями «способности», «темперамент», «самостоятельное решение» (разобрать последнее на примере решения серий специальных задач).

2. Дать представление воспитанникам о роли индивидуальных характеристик личности в успешности профессиональной деятельности.

##### **Сценарий занятий:**

1. Анализ «сферы желаемого» и «сферы возможного».

2. Рассказ о способностях (общих и специальных) и выполнение одного из заданий теста общих способностей.

3. Раскрытие смысла понятия «темперамент». (Описывается, как можно определить темперамент по внешним признакам поведения. Дается характеристика каждого типа темперамента. Предлагаются интересные задания по определению темперамента.)

#### **Занятие 4. Стратегия успеха и препятствия, мешающие реализовать профессиональные замыслы человека**

##### **Задачи:**

1. Совместно с учащимися сформулировать стратегию обоснованного выбора профессии;

2. Провести анализ внутренних и внешних препятствий, мешающих реализации профессиональных замыслов, обсудить способы преодоления этих препятствий;

3. Организовать самоанализ обоснованности своих профессиональных намерений.

##### **Сценарий занятия:**

1. Проведение игровых упражнений, направленных на осмысление факторов, препятствующих получению желаемой профессии и возможностей их преодоления.
2. Обобщение результатов данного и предыдущих занятий.
3. Обоснование профессиональных намерений. (Выполнение специального задания «Твои перспективы».)

### **Занятие 5. Учебно-профессиональное пространство города**

#### **Задачи:**

1. Информирование учащихся о состоянии рынка труда в городе;
2. Формирование представления у учащихся об образовательном пространстве города;
3. Знакомство с приемами эффективного поведения на рынке труда в современных условиях.

#### **Сценарий занятия:**

1. Сообщение профконсультанта о состоянии рынка труда города и его перспективах.
2. Характеристика разноуровневых (высшие, средние специальные, профессиональные) учебных заведений, учебных курсов региона.
3. Организация групповой дискуссии: «Бизнес-советы выпускникам школ».

### **ПРОГРАММА БЕСЕД С РОДИТЕЛЯМИ**

1. Самопрезентация психолога.
2. Объяснение целей и технологий подготовки подростков к профессиональному самоопределению.
3. Работа с негативными родительскими установками, которые препятствуют профессиональному самоосуществлению подростка. (Использование методов аргументации, «вдохновляющих историй», психотехник для изменения убеждений взрослых.)
4. Обсуждение способов поддержки подростка его ближайшим взрослым окружением в процессе решения проблемы профессионального самоопределения.

### **ПРОГРАММА БЕСЕД С УЧИТЕЛЯМИ**

1. Объяснение проделанной работы.
2. Анализ обобщенных данных, полученных в процессе профориентационной работы с учащимися старших классов.
3. Рекомендации администрации школы по созданию адекватных условий для удовлетворения интересов, склонностей и познавательных потребностей старшеклассников, связанных с их дальнейшими жизненными планами.

## **8.2. Практический курс «В поисках своего призвания»**

### **Занятие 1. Давайте познакомимся!**

#### **Цель:**

1. Установление контакта с подростками, создание положительной мотивации к предстоящим занятиям, знакомство со структурой курса;
2. Знакомство со спецификой работы практического психолога, с особенностями психологии как науки;
3. Активизация процесса рефлексии.

Людей неинтересных в мире нет Их судьбы как истории планет: У каждой все особое, свое, И нет планет, похожих на нее.

#### **Е. Евтушенко**

#### **Сценарий занятия**

##### **I. Знакомство**

Возможные варианты:

1. Ведущий представляется, подростки называют себя, то есть традиционное знакомство.
  2. Ведущий просит всех закрыть глаза, подходит к каждому и задает вопросы, направленные на осознание своего внутреннего состояния:
    - \* О чем ты думаешь сейчас?
    - \* Как себя чувствуешь?
    - \* Какого цвета твое настроение?
    - \* С каким животным можно сравнить твое теперешнее состояние?
    - \* С какой птицей?
    - \* С каким явлением природы можешь сравнить себя? (погодой)
  3. Ведущий предлагает учащимся представиться по имени (под псевдонимом, с эпитетом, начинающимся с первой буквы имени, и т. п.) так, чтобы остальные почувствовали его характер или одну из черт:
    - \* Назовитесь любым именем. Если хочется — не своим. Можно использовать имена сказочных персонажей, героев мультфильмов и т. д. Можно к своему имени добавить подходящий эпитет, начинающийся с первой буквы имени (например, Ирина — интересная), или сделать какой-нибудь жест (например, русское имя Анна — и низкий, земной поклон).
- Необычное, оригинальное знакомство создает условия для доверительного общения с подростками и позволяет ведущему составить первое впечатление о классе.

## II. Беседа о психологии

Ведущий предлагает участникам ответить на вопросы:

\* Что такое психология?

\* Кто такой психолог?

(Возможные варианты ответов: «Тот, кто работает с психами», «Врач», «Помогает определить способности»...)

Примерное содержание беседы:

Психология (от греч. «психо» — душа, «логос» — наука) — это наука о внутреннем мире человека, который проявляется в его мыслях, чувствах и поступках при взаимодействии с внешним миром.

Психология помогает нам разобраться в наших делах, неудачах, ошибках, изъянах характера, привычках, понять, как совершаются научные открытия, создаются великие произведения искусства.

Как бы ни складывалась наша дальнейшая жизнь, от нас зависит, будем ли мы с оптимизмом смотреть в будущее, попытаемся ли найти себя в любимом деле, захотим ли оставить что-то хорошее о себе на Земле.

Попробуем ли не пассивно плыть по волнам жизни, а создавать собственную судьбу!

Важно понимать разницу между профессией психолога и другими специалистами, которые тоже оказывают помощь человеку. Кто они? Врач, педагог, священник, юрист.

### Психолог:

— *не врач*, он не ставит диагноза, не лечит и не прописывает лекарств;

— *не педагог*, потому что не оценивает и не воспитывает;

— *не юрист*, так как не защищает права другого человека по его поручению;

— *не священник*, который прощает и отпускает грехи; психолог этим не занимается.

Психолог помогает человеку самому найти выход из затруднительных ситуаций, преодолеть внутренние преграды.

Психология учит пониманию самого себя, своих чувств и желаний, своих поступков и поведения других людей — друзей, родителей, учителей. Знание своих слабых сторон помогает воспитанию характера, развитию своих способностей.

Познание себя дает возможность принять более правильное решение в таком важном вопросе, как выбор профессии. Сделать его надо самостоятельно и разумно. А что для этого необходимо учитывать, станет ясно на наших занятиях.

Многие люди выбирают профессию чисто случайно. К чему это может привести?

— Вспомните кого-нибудь из близких, знакомых, кому его работа в тягость. Опишите такого человека. С чем приходится сталкиваться его домашним? Как это сказывается на его личной, семейной жизни?

(Как правило, при организации дискуссии на эту тему старшеклассники дают достаточно подробную характеристику человеку, неудовлетворенному своей работой:

\*• раздражительный, нервный;

» с повышенной утомляемостью;

\* с пониженной сопротивляемостью организма (отсюда—болезни);

\* конфликтный...

При обсуждении этого вопроса необходимо добиться, чтобы учащиеся ясно представили себе картину профессиональной неудовлетворенности человека и ее причины. Можно рассказать о том, что для взрослого человека профессиональная успешность — одна из главных психологических задач; что у каждого возрастного этапа свои задачи. Например, в подростковом возрасте одной из них является профессиональное самоопределение.)

## III. Проведение методики «Моя линия жизни»

\* Сейчас мы попробуем, как на картине, представить свою жизнь, воссоздать индивидуальный жизненный путь.

\* Нарисуйте на листе бумаги вектор произвольной длины (можно вертикально или горизонтально). Начало вектора в точке рождения.

Рождение \_\_х\_\_о\_\_\_\_\_

\* Обозначьте крестиком место, где вы чувствуете, ощущаете себя в данный момент, в данное время.

Укажите возраст. Кружочек поставьте там, где вам хотелось бы быть. Это — предпочитаемый возраст («золотой»). Напишите, почему?

\* В промежутке от рождения до настоящего времени укажите все наиболее значимые для вас события, поступки, может быть какие-то периоды, этапы жизни.

\* Готово? А сейчас спланируйте свою будущую жизнь. Что вы хотите, чтобы сбылось, случилось в вашей судьбе? Обозначьте эти события на «линии жизни».

(При анализе данной методики можно обсудить с ребятами основные тенденции: насыщенность событиями прошлого и настоящего, ориентацию на возраст, события внутреннего и внешнего плана и т. д.)

#### **IV. Рассказ о содержании программы**

Психолог рассказывает о структуре программы, о том, чем будут заниматься ребята на занятиях, что они узнают о себе и как этим воспользоваться при выборе будущей профессии.

#### **Занятие 2. Образ «Я», или Что я думаю о себе**

##### **Цель:**

1. Активизация процесса самопознания;
2. Обучение некоторым психотехническим приемам;
3. Закрепление благоприятного «климата отношений» с подростками.

##### **Необходимые материалы:**

цветные карандаши, магнитофон с записью спокойной и приятной музыки.

Я — Человек. Я посередине мира. *А, Тарковский*

##### **Сценарий занятия**

#### **I. Беседа об этике психолога, о принципах психодиагностики**

Ведущий говорит об одном из главных принципов работы практического психолога — «не навреди». Он объясняет подросткам, что информация, сообщенная ими о себе, не подлежит разглашению. Поэтому они могут без опасений быть откровенными.

Первые занятия — в основном диагностические. Поэтому желательно коротко рассказать о том, что такое психологическая диагностика и для чего она нужна.

Психодиагностика помогает ответить на важнейшие вопросы:

#### **Кто я? Чего я хочу? Что я могу?**

Главные принципы взаимоотношений профконсультанта и учащихся:

1. Всеобщая талантливость. Бесталанных людей нет, а есть люди, занятые не своим делом.
2. Взаимное превосходство. Если у вас что-то получается хуже, чем у других, — значит, что-то должно получаться лучше. Ищите.
3. Неизбежность перемен. Ни одно суждение о человеке не может считаться окончательным. Хотя бы потому, что если сегодня у вас есть возможность узнать что-то новое, то завтра вы уже будете чуточку другим.

Привести примеры, подтверждающие правильность сформулированных принципов.

#### **II. Методика «Кто я?»**

Эту методику придумали американские психологи Кун и Мак Портленд.

«Пожалуйста, за 15 минут 20 раз ответьте на вопрос: «Кто Я?» Будьте искренни. Используйте для этой цели 20 слов или предложений. Не старайтесь отобрать правильные или неправильные, важные или неважные ответы. Пишите их так, как они приходят вам в голову. Правильных или неправильных ответов здесь быть не может».

При обсуждении результатов рекомендуем воспользоваться книгой: *Прихожан А. М.* Психологический справочник для неудачника. — М • Просвещение, 1994. - С. 13-20.

#### **III. Психологический практикум**

На заключительном этапе второго занятия можно предложить учащимся выполнить психотехническое упражнение из системы арт-терапии К. Роджерса «Настроение», которое направлено на сохранение внутреннего спокойствия, работоспособности, позволяет отразить актуальное состояние человека, избавиться от неприятных ощущений, возможно, возникших у кого-нибудь из ребят в течение занятия.

*(Самоукина Н. В.* Игровые методы в обучении и воспитании. — М., 1992. -С. 13-15.)

В зависимости от ситуации можно использовать другие психотехнические приемы.

Хорошо выполнять психотехнические упражнения на звуковом фоне (релаксационная, медитативная музыка).

В начале курса самое главное — установить деловые, доверительные отношения с учащимися; четко, неоднократно возвращаясь, объяснять смысл предстоящих встреч.

Учащиеся должны уяснить целесообразность нового школьного курса, чтобы осознанно продвигаться к самоопределению в профессиональном мире.

#### **Занятие 3. Дороги, которые мы выбираем**

##### **Цели:**

1. Осознание учащимися своих профессиональных намерений, интересов, склонностей;
2. Знакомство с основными понятиями курса;
3. Активизация процесса рефлексии.

##### **Необходимые материалы:**

анкета опантанта, словарь основных понятий курса (см. *Приложение 3*).

*Мы творим нашу собственную жизнь  
И называем ее судьбой.*

## Сценарий занятия

### I. Вступление

Беседа о профессиональных намерениях учащихся, о необходимости учета интересов и склонностей при выборе карьеры.

Сегодня вы познакомитесь с необычным словом латинского происхождения — оптант. Каждый из вас может назвать себя человеком, юношей или девушкой, учеником или ученицей (вспомните методику «Кто я?»). На наших занятиях вы выступаете еще в одной, новой для вас роли — в роли оптантов.

Слово «оптант» (от лат. optatio — желание, избирание) означает «выбирающий профессию». Вам предстоит ответить на вопросы:

- \* вы уже выбрали профессию?
  - \* продуманы ли вами пути ее получения (учебное заведение, конкретное предприятие и т. д.)?
  - \* имеются ли резервные, запасные варианты, если не осуществляются основные?
- » что вас привлекает в выбранной профессии?

Когда вы будете отвечать на вопросы анкеты оптанта, вам понадобятся знания о том, что такое интерес, заинтересованность, увлечение, а также некоторые понятия, термины, обязательные для овладения данным курсом.

### II. Изучение базовых понятий курса. Работа со словарем

Желательно построить работу в форме дискуссии, заранее исключив возможность узнать готовые ответы из словаря, для стимулирования когнитивной активности учащихся.

1. Что такое профориентация? (Отталкиваться от значения слов «ориентация», «ориентироваться».)
2. Какова цель профориентации?
3. Какова роль психолога-профконсультанта? (Важно выяснить ожидания подростков. Надеются ли они получить конкретный совет? Почему?)
4. Что такое профессия? Методом эвристической беседы обсудить основные признаки профессии:
  - \* Подвести учащихся к выводу о том, что профессия — род трудовой деятельности, при том, что и работа на садовом участке — тоже трудовая деятельность. В чем же отличие профессии от других видов трудовой деятельности?
  - \* Что необходимо прежде всего, чтобы получить профессию? (Образование.)
  - \* Дворник, грузчик, уборщица — это профессии? (Нет, потому что нигде не обучают этим занятиям, хотя они и являются трудовыми.)
  - \* Что еще является основным признаком профессии? На что мы надеемся, получая профессию? (Она будет приносить нам радость, удовлетворение и обеспечивать нас материально.)
  - \* Что еще необходимо учитывать при выборе профессии? (Чтобы совпадали интересы, желания, возможности, способности человека.)
5. Что такое специальность? (Объяснить на примерах.)
  - \* Какие специальности вы знаете в профессии врача?

» Военный — это профессия? А какие военные специальности вы знаете? (Можно использовать другие профессии: юрист, слесарь, инженер и т. д.)
6. Что такое должность? Найти профессию, должность, специальность и объяснить на примерах:
  - \* главный бухгалтер — бухгалтер;
  - \* заведующий лабораторией — старший инженер — инженер — инженер-системотехник;

» учитель — учитель начальных классов — завуч; \*• продавец — заведующий отделом — продавец продовольственных товаров.
7. Попробуйте дать три определения слову «квалификация».
8. Что такое вакансия?
9. Знакомо ли вам слово «карьер»? Что оно означает? (Дать три определения.)
10. Что такое призвание?

В процессе этой работы на доске можно записывать определения, данные классом или конкретным человеком. Затем — сравнить с определениями в словаре основных понятий. В конце беседы раздать учащимся словари с определениями. Дать задание — запомнить понятия.

### III. Заполнение анкеты оптанта

Перед заполнением анкеты дать необходимые разъяснения. Обратит внимание на то, что в вопросе 1 надо вначале прочитать все семь подпунктов, а затем подчеркнуть те сферы знаний или деятельности, которые интересуют больше всего, с которыми можно было бы связать свое профессиональное будущее. И наоборот, зачеркнуть те, которые совсем не интересуют, не привлекают, вызывают нежелание заниматься ими.

После заполнения анкеты можно привести несколько примеров о том, какие профессиональные намерения считаются устойчивыми.

При анализе анкеты профконсультант должен сформулировать выводы:

- \* о направленности интересов;
- \* о наличии или отсутствии предшествующего опыта, связанного с профессиональными намерениями;
- \* об адекватности мотивов выбора карьеры;
- \* о наличии профессионального плана и степени его сформированности (сформированным профплан считается тогда, когда выбрана профессия, продуманы пути ее получения и имеется уверенность в правильности выбора);
- \* об осознанности выбора профессии (осознанным выбор можно считать в том случае, если он построен с учетом интересов, предшествующего опыта личности, при наличии адекватных мотивов выбора карьеры).

#### **Занятие 4. В мир профессий — по компасу**

##### **Цель:**

1. Определение профессиональной направленности учащихся;
2. Осознание учащимися своих профессиональных предпочтений; расширение знаний о мире профессий;
3. Активизация процесса рефлексии.

##### Необходимые **материалы:**

опросник Голланда, словари с описанием содержания профессий.

Берись за то, к чему ты сроден,  
Коль хочешь, чтоб в делах  
успешный был конец.

*И. А. Крылов*

#### **Сценарий занятия I. Возможные варианты начала урока**

**А. Анализ афоризма к уроку.** Афоризм записан на доске — все размышляют либо устно, либо письменно (после чего мнения суммируются). Учащимся задаются вопросы:

- \* Как вы понимаете смысл данного высказывания?
- \* Как вы предполагаете, о чем пойдет речь на уроке?
- \* Можете ли привести примеры народной мудрости на эту же тему? («Не в свои сани не садись», «Каждый сверчок знай свой шесток» и др.)

**Б. Беседа о профессиональной направленности.** Рассказать о необходимости для каждого человека найти в жизни свое назначение, призвание. Использовать литературные примеры, активные формы беседы. «Человек рождается дважды, говорят в народе, считая вторым его рождением выбор профессии. Рождение человека как профессионала — процесс сложный и индивидуальный. Формирование готовности человека к вхождению в новое качество — работника, специалиста, профессионала — уходит корнями в его детство, юность. Например, бытует легенда, что в голландских семьях (будь то самая бедная семья или самая богатая), когда рождается ребенок и только начинает что-то понимать, мать берет его ладошки и показывает ребенку на них две извилилки (они всегда есть на ладошках). Буква «М» по-голландски означает «*mensch*» — «человеку», а если перевернуть, — латинская «*W*», что означает «*werk*» — «работа».

Человек и работа. Человеку надо работать, человек рождается, чтобы работать, и это большое счастье — найти в жизни свое назначение, свое призвание». (*Сайко А. Л.* Все мы родом из детства. — Грозный, 1988.) Понятие «призвание» имело первоначально религиозный смысл: подразумевалось, что это бог призывает человека к определенной деятельности, дав ему соответствующее положение в обществе или путем индивидуального откровения (как Жанне д'Арк явилась во сне Богоматерь). Сегодня призванием называют наивысшую степень соответствия склонностей и способностей человека к той или иной профессии, в которой он видит главную форму самореализации. Когда человек может сказать, что в той или иной области труда он более всего плодотворен и удовлетворен. Но как найти свое призвание? Ведь выраженные, устойчивые и активные склонности у ребят встречаются не так уж часто. К тому же интересы и склонности могут появляться и изменяться в процессе работы.

Вы — перед выбором будущей профессии. Но только практически, в ходе самой деятельности выяснится, подходит ли она вам или нет. Не нарисовав ни одной картины, ни разу не взяв в руки кисть, вряд ли можно понять, есть ли у вас талант художника. Правда, все виды труда испробовать невозможно. Поэтому выбор карьеры — это не только поиск, но одновременно и самоограничение, предполагающее отказ от многих профессий. Сегодня мы с вами об этом и поговорим.

#### **II. Заполнение опросника Дж. Голланда. Работа со словарем профессий**

**А. Объяснение инструкции.** Необходимо добиться, чтобы все учащиеся поняли, что выбор нужно сделать обязательно в каждой из 42 пар профессий, так как часто школьники задают вопросы типа: «Мне не нравится ни одна из двух предложенных профессий. Что делать в таком случае?» Можно ответить, что нужно выбирать ту из них, которая менее неприятна, вызывает меньшую неприязнь.



**Б. Объяснение порядка работы со словарем.** В перечне профессий вам, возможно, некоторые из них встретятся впервые. В таком случае обращайтесь к словарю. Чем лучше вы уясните содержание каждой профессии, тем более обоснован будет ваш выбор и, значит, более правильными последующие результаты. Можно в качестве примера (до того, как учащиеся получают словари) спросить о содержании некоторых известных профессий.

**В. Самостоятельная работа учащихся.** В случае необходимости психолог оказывает помощь.

### **III. Графическое изображение профессионального типа личности**

После выбора предпочитаемых профессий учащиеся подсчитывают количество единиц, двоек, троек, четверок,

пятерок и шестерок, которыми обозначены 6 профессиональных типов личности. Полученный профиль отображают на графике под руководством психолога.

Комментарии. Для построения графика по оси абсцисс (профессиональный тип личности) отмечают 6 делений, соответствующих каждому типу, а по оси ординат — максимально возможное количество набранных баллов по каждому типу (14 делений).

Строятся шесть точек, соответствующих количеству набранных баллов по каждому из 6 профессиональных типов личности. Точки соединяются друг с другом прямыми линиями, начиная с первой, соответствующей реалистическому типу, и заканчиваясь на шестой (артистический тип). Полученный график представляет собой индивидуальный профиль профессионального типа личности учащегося.

### **IV. Интерпретация и совместное обсуждение результатов**

Профконсультант называет шесть профессиональных типов личности.

Учащиеся записывают их. Дается описание тех видов деятельности, которые наиболее подходят каждому типу. Психолог характеризует каждый тип, рассказывает о его сформированности/несформированности.

Профессиональный тип личности считается **сформированным**, если количество набранных баллов по одному из типов превышает все остальные на две и более единиц. Если наиболее выражены два значения, допустимо считать профессиональный тип **частично сформированным**. В случае же, когда график получается как бы «размытым», то есть на нем нет четко выраженных вершин, «пиков», профессиональный тип считается несформированным. Это означает, что у подростка еще нет определенных профессиональных предпочтений. Можно говорить, что человек еще не определил, какая профессиональная сфера его привлекает, что ему больше нравится (как правило, такие ученики недостаточно осознают и свои интересы, желания, профессиональные намерения, что можно дополнительно проверить, обратившись к анкете оптанта).

### **Занятия 5 —7. Палитра ваших способностей**

#### **Цель:**

1. Определение уровня развития общих способностей учащихся;
2. Знакомство с понятиями «мышление», «способности», их ролью в жизни и трудовой деятельности человека.

Необходимые материалы:

тестовые тетради; бланки для ответов; кассетный магнитофон с записью инструкций и временных пауз.

Необходимые условия для проведения занятий:

звукоизолированное помещение для проведения тестирования; второй и третий уроки любого дня недели, кроме понедельника и пятницы.

Описание занятий дается на примере проведения теста структуры интеллекта Р. Амтхауера. Однако для оценки актуального уровня школьного развития возможно использование других аналогичных тестов, например, ШТУРа и т. п.

Не многие умы гибнут от износа,  
по большей части они ржавеют  
от неупотребления.

*К. Боуви*

Краткое вступление перед выполнением теста

Повседневная жизнь на каждом шагу предлагает нам примеры того, как при одинаковом старании люди достигают разных результатов в своей деятельности. Разные результаты деятельности не являются случайными, а зависят от способностей. Поэтому их значение при выборе профессии особенно велико. Способностей существует неимоверно много. Подробнее об этом мы поговорим после выполнения вами предлагаемых заданий, сделав которые, вы узнаете о своих способностях. (В беседе, предваряющей тестирование, наиболее важно убедить школьников, что тестовые испытания нужны не психологу, а прежде всего, самим учащимся. Необходимо объяснить, что информация, полученная в ходе тестирования, будет сообщена испытуемому конфиденциально, а учителям или родителям — в обезличенной форме. В случае упорного отказа кого-либо от тестирования психолог не вправе настаивать на этом, а тем более привлекать на помощь

администрацию школы. Лучшее, что можно сделать в этой ситуации, — лишний раз проявить уважение к личности подростка, подчеркнув его право решить вопрос об участии в испытании. Однако при создании уже на первом занятии установки на доверие отказов от тестирования практически не наблюдается.)

### **I. Выполнение теста структуры интеллекта Р. Амтхауера**

*Инструкции и временные паузы предъявляются через магнитофон.*

**Время** выполнения — 90 минут.

**Перед** включением магнитофона экспериментатор объясняет учащимся, что вопросы можно задавать только после прочтенной инструкции и разбора следующих за ней примеров. Во время выполнения заданий спрашивать ни о чем нельзя. В ходе проведения тестирования психолог контролирует правильность записи в бланк для ответов и следит за своевременным перелистыванием учащимися страниц тестовой тетради.

### **II. Несколько слов о мышлении**

Во многих сказках главному герою приходится отгадывать три загадки, чтобы спасти свою жизнь или получить руку и сердце прекрасной принцессы. Одной из самых трудных загадок считается такая: «Что на свете всего быстрее?» (Дать возможность учащимся ответить на этот вопрос.)

Умный сказочный герой отвечает: «Всего быстрее мысль человеческая».

\* Что же такое «мысль», «мышление»?

\* Надо ли специально учиться думать?

\* Можно ли этому научиться?

\* Что отличает человека от всех других живых существ? (Обладание разумом, умение думать.)

(Возможна организация групповой дискуссии на эту тему.) (Подробное содержание беседы см. в книге: Развивающие и коррекционные программы для работ с младшими школьниками и подростками / Под ред. *И. В. Дубровиной*. — М.-Тула, 1994.)

### **III. Интерпретация данных теста Р. Амтхауера**

1. Учащимся раздаются бланки с таблицей результатов, по которой школьники сами строят график, отражающий их структуру интеллекта и выраженность способностей.

2. Психолог интерпретирует результаты. (См.: *Р. Амтхауер*. Руководство к применению теста структуры интеллекта. — Обнинск: Принтер, 1993, а также статью: *Акимова М. К., Козлова В. Т.* Анализ индивидуальных особенностей мышления старшеклассников с помощью теста структуры интеллекта Р. Амтхауера // Детский практический психолог. — Обнинск, ноябрь, 1994. — С. 21-24.)

### **IV. Беседа о способностях**

#### **Вступительная часть**

Во вступительной части желательно подчеркнуть, что у каждого человека есть способности, пояснить, зачем необходимо тестирование способностей и как это может помочь при выборе карьеры.

(«Самая большая ошибка при поиске работы — не знать, на что способен. И это в такой области, от которой зависит ваше будущее благополучие». — Дейл Карнеги.)

#### **Теоретические сведения**

**Что такое способности?** Способности — это то, что помогает быстрому приобретению, закреплению и эффективному использованию на практике знаний, умений и навыков.

Известный психолог Борис Михайлович Теплов, долгое время изучая эту проблему, дал такое определение способностям: «Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей... В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека».

Способности бывают общие, то есть такие, с помощью которых человек может достичь успеха в самых различных видах деятельности (например, умственные способности, развитая память, совершенная речь и др.).

В отличие от общих, бывают способности специальные, которые определяют успехи человека в отдельных видах деятельности (например, музыкальные, математические, спортивные и др.).

Каждый человек имеет *потенциальные (скрытые) возможности* для развития способностей. Они становятся реальными, когда под влиянием требований профессионального труда складывается система качеств, благодаря которой достигается успех в деятельности. Отсюда ясно, что способности очень динамичны, подвижны.

В истории известно множество примеров проявления способностей к различным видам деятельности в раннем возрасте.

Так, замечательный французский математик, создатель теории групп Эварист Галуа, выдающиеся заслуги которого признаны сейчас учеными всего мира, прожил всего 20 лет. Он не был вундеркиндом и при жизни не добился никакой известности. Первым учителем Галуа стала его мать, умная, хорошо образованная женщина. В возрасте 12 лет он поступил в Королевский коллеж Луи-ле-Гран, в котором учились дети из

семей, принадлежавших к высшим кругам буржуазии. Преподаватели отмечали «незаурядные способности» своего воспитанника. В 15 лет Эварист отдает предпочтение математике. Быстрота, с которой он продвигался вперед в этой науке, казалась необычной. По выражению одного из преподавателей, «он был одержим бесом математики»... Накануне роковой дуэли Галуа правил свои математические работы. Этот исключительно одаренный молодой человек оставил всего шестьдесят написанных от руки страниц, которые открыли миру имя ученого-математика Эвариста Галуа.

Какие еще примеры раннего проявления способностей узнаете? (Михаил Юрьевич Лермонтов, Вольфганг Амадей Моцарт и др.)

Способности не зависят от возраста. Вы узнали о примерах проявления способностей в раннем возрасте. Эти случаи доказывают, что способности не являются результатом только обученности, что их развитие предполагает соответствующие задатки.

Известны примеры яркого проявления способностей и в пожилом возрасте.

Первая выставка картин Любови Михайловны Майковой состоялась, когда ей было 87 лет, рисовать она начала в 79, а до этого работала в колхозе и никуда из села не выезжала. За одну только зиму бабушка Люба нарисовала 200 картин. Болгарским телевидением сделан двухчасовой фильм о ее творчестве. «Почему Вы начали рисовать только в 79 лет, почему не раньше?» — Любовь Михайловна не могла ответить на этот вопрос. Автор статьи ответил за нее так: «Художник рождается и в чреве матери, и на склоне лет своих. И ничто не может этому помешать. Нигде, И ни в какие времена».

Значит, неспособных людей нет. Важно только отыскать в себе эту «изюминку» и развивать ее. Если по тесту структуры интеллекта у вас невысокие результаты, если вы не обнаружили в себе развитых словесных, счетных или пространственных способностей, не отчаивайтесь! Скорее всего, у вас есть другие способности — музыкальные, художественные, педагогические. Или, возможно, вы — общительный, коммуникабельный человек, у вас хорошие организаторские способности? Или вы умеете что-то хорошо делать своими руками? Ищите, пробуйте, используйте любую возможность, чтобы раскрыть новые грани своего внутреннего мира, своих способностей.

### **Занятие 8. В «круге Айзенка» Цель:**

1. Определение типа темперамента (по тесту Г Айзенка);
2. Знакомство с понятием «темперамент»;
3. Активизация процесса рефлексии.

### **Необходимые материалы:**

опросник Г. Айзенка, бланки для ответов.

Это я, господи! Господи — это я! *Борис Слуцкий*

### **Сценарий занятия**

#### **I. Краткая вступительная беседа**

В начале беседы психолог дает школьникам краткое представление о типологических особенностях личности (темпераменте). Подчеркивается, что не существует «хороших» и «плохих» свойств темперамента, что они — природная данность и их необходимо понимать и учитывать в своем поведении и поведении окружающих. Нельзя игнорировать свои природные особенности и при выборе карьеры. Один из самых известных тестов по определению темперамента был разработан английским психологом Гансом Юргеном Айзенком.

\* Сейчас каждый из вас получит опросник Айзенка и бланк для ответов. Имейте в виду, что исследуются некоторые ваши личностные, а не умственные особенности, так что правильных или неправильных ответов здесь нет. При ответах обращайте внимание на такие слова как «часто», «всегда», «когда-нибудь», «никогда».

*Примечание.* Перед заполнением опросника Айзенка не следует давать определение темперамента и подробно раскрывать содержание этого понятия, чтобы не повлиять на результаты тестирования.

#### **II. Проведение опроса**

В ходе самостоятельной работы учащиеся могут спросить, как отвечать на вопрос 1, так как иногда они любят шум и суету, а иногда нет. Ведущий отвечает, что правильно будет ответить «да», если чаще в жизни они предпочитают шум и оживление, людей вокруг себя.

Учащиеся иногда затрудняются правильно ответить на вопрос 45. Ведущий поясняет, что если им трудно ответить «нет», то, если они согласны с приведенным высказыванием, тогда ставится «плюс». Испытуемых нередко ставит в недоумение вопрос 49. (Считают ли тебя ребята веселым и живым человеком?)

Экспериментатор объясняет, что в данном случае требуется высказать свое мнение, предположение. (А как вы думаете? Каким человеком вас считают друзья? Ваше мнение на этот счет?)

#### **III. Графическое изображение результатов. Нахождение «точки темперамента» в «круге Айзенка»**

По «ключам», диктуемым экспериментатором, учащиеся находят значения каждой из трех букв, указанных в бланке: Л, Э и Н. Психолог объясняет смысл этих показателей. По значениям Э и Н строится «точка темперамента». Ведущий интерпретирует показатели шкал «интроверсия — экстраверсия» (замкнутость,

пассивность — общительность, активность), «эмоциональная стабильность — нестабильность» (уравновешенность — неуравновешенность).

#### **IV. Заключение. Объяснение содержания понятия «темперамент»**

Урок можно закончить рассказом о традиционной классификации темпераментов. У каждого человека имеются индивидуальные, врожденные особенности психики. Присущими от рождения свойствами психики характеризуется темперамент.

Темпераментом называют совокупность природных, врожденных свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. (Немов Р. С. Общие основы психологии. — С. 333).

*Основными признаками темперамента являются:*

- 1) сила — слабость протекания нервных процессов;
- 2) уравновешенность реакций на жизненные воздействия;
- 3) эмоциональная подвижность. (Пояснить.) Изучение темперамента началось несколько тысячелетий назад, в период до нашей эры. В то время возникла наивная теория жизненных соков, согласно которой темперамент определяет один из четырех соков тела: кровь, слизь, желтая или черная желчь. Из этой теории происходят названия типов темперамента, имеющие употребление и в наши дни: **холерик** (от греч. — «жёлчь»), **сангвиник** (от греч. - «кровь»), **флегматик** (от греч. - «слизь»), **меланхолик** (от греч. — «чёрная жёлчь»).

Далее следует рассказать о четырех основных типах темперамента, используя в качестве опоры их хрестоматийные определения.

#### **Занятие 9. «Формула» темперамента Цель:**

1. Закрепление и углубление знаний учащихся о темпераменте; анализ влияния природного фактора на профессиональное становление;
2. Развитие навыков общения, сензитивности;
3. Активизация процесса рефлексии.

#### **1. Опрос. Повторение материала прошлого урока. О темпераменте**

- \* Что такое темперамент?
- \* В чем он проявляется?
- \* Каковы традиционные признаки темперамента?

Темперамент не следует путать с характером, который представляет собой сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности. Доброта и жестокость, лень и трудолюбие, аккуратность и неряшливость — все это черты характера. В его основе лежит темперамент.

(Можно, при желании, познакомить учащихся с классификацией типов высшей нервной деятельности по И. П. Павлову.

*Безудержный* — процессы возбуждения и торможения сильные, подвижные, но неуравновешенные; свойствен *холерикам*.

*Живой* — сильные, подвижные, уравновешенные; присущ *сангвиникам*.

*Спокойный* — сильные, уравновешенные, но малоподвижные; свойствен *флегматикам*.

*Слабый* — процессы слабые, неуравновешенные, малоподвижные; присущ *меланхоликам*.)

*Примечание.* Все объяснения желательнее проводить, пользуясь схемой Айзенка, изображенной на доске или плакате.

#### **II. Объяснение нового**

Познакомимся с каждым типом темперамента подробнее.

(В рассказе необходимо уделить внимание сильным и слабым сторонам каждого темперамента.)

Природные особенности оказывают существенное влияние на профессиональное становление. Их игнорирование может привести к потере интереса к работе, различного рода перегрузкам, а то и к нервным заболеваниям.

В профессии условно выделяют две стороны — содержательную и динамическую.

*Содержательная:* определяется набором необходимых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к личностным особенностям человека. Эти особенности могут формироваться в процессе труда. Они поддаются воспитанию и тренировке.

*Динамическая:* любая работа требует от человека определенной скорости, темпа выполнения, умения переключаться с одного типа заданий на другой, концентрации внимания и т. д. В некоторых профессиях эти требования выступают на первый план, создавая трудности для их овладения. Перечень таких профессий невелик, но для их получения необходимо пройти специальный отбор.

Учитывая это, психолог К. М. Гуревич предложил классифицировать профессии по признаку их абсолютной или относительной профпригодности.

Если профессия предъявляет жесткие требования к особенностям нервной системы человека и требует отбора, то ее следует отнести к группе 1 — *группе профессий с абсолютной профпригодностью*. Если же данной специальностью может овладеть практически любой человек, то ее можно отнести к группе 2 — *группе профессий, требующих относительной профпригодности*.

Эти группы называют профессиями типов I и II.

подавляющим большинством профессий одинаково успешно могут овладеть люди с разными психофизиологическими особенностями. Но даже при этом нужно учитывать свои природные свойства, чтобы найти наиболее подходящую специализацию в рамках профессии.

Итак, при выборе профессии важно учитывать свой тип темперамента.

*Сангвинику* интереснее заниматься разнообразной работой, где он постоянно получает новые задания. Ему подходят профессии, которые предусматривают частое и интенсивное общение и организацию деятельности других людей.

*Холерику* благоприятнее циклическая работа, в которой чередуются периоды больших усилий и спокойной деятельности.

*Флегматику* сложнее, когда работа разнообразна, зато привычный режим не представляет для него трудности.

*Меланхолику* подходит работа, требующая тонких ручных умений. Ему противопоказаны профессии, связанные с неожиданностями и сложностями.

### III. Психологический практикум.

#### Определение «формулы» темперамента.

##### (Дополнительный материал)

В большинстве случаев в людях сочетаются черты всех четырех типов темперамента, один из которых выражен сильнее, а другие — слабее. Поэтому можно говорить уже не о темпераменте, а о «темпераментной структуре», которая включает в себя все типы. Чтобы определить ее, вам нужно выразить свое согласие (высокие баллы) или несогласие (низкие баллы) с приведенными высказываниями (система оценок от 0 до 10). Если трудно определиться с оценкой (то есть если в зависимости от обстоятельств бывает и так, и так), ставьте себе средние баллы — 4,5,6,7.

*Важно оценить себя как можно объективнее!*

1. Перед каким-либо важным для меня событием я начинаю нервничать.
2. Я работаю неравномерно, рывками.
3. Я быстро переключаюсь с одного дела на другое.
4. Если нужно, я могу спокойно ждать.
5. Мне нужны сочувствие и поддержка, особенно при неудачах и трудностях.
6. С людьми равными я несдержан и вспыльчив.
7. Мне нетрудно сделать выбор.
8. Мне не приходится сдерживать свои эмоции, это получается само собой.

Сложите количество баллов по вопросам, номера которых указаны в формулах:

$$M = 1 + 5 =$$

$$C = 3 + 7 =$$

$$X = 2 + 6 =$$

$$Ф = 4 + 8 =$$

Соответствующие символы — M, C, X, Ф — запишите в порядке убывания их значений.

Символы с одинаковыми значениями запишите один под другим. Вы получили так называемую *приоритетную* формулу, например, MXCФ. Ее владельца в первую очередь характеризуют меланхолические черты (M), поэтому его условно можно назвать меланхоликом. Слабее выражены признаки холерика (X), сангвиника (C) и флегматика (Ф).

(Методика приведена в интерпретации: *Жариков Е., Крушельницкий Е. Цытеба и др.* — М, 1991. — С. 23—27.)

### IV. Закрепление материала. Решение психологических задач

#### "Определи темперамент"

A. — Вспомните известных литературных героев, персонажей сказок, мультфильмов и т. д. С помощью «круга Айзенка» попробуйте определить их темперамент.

Можно предложить учащимся следующие варианты:

- \* невозмутимый тугодум Собакевич (*флегматик*);
- \* непредсказуемый жизнелюб Ноздрев (*сангвиник*);
- \* импульсивный ревнивец Отелло (*холерик*);
- \* впечатлительный романтик Гамлет (*меланхолик*)

или исторические личности:

- \* Крылов, Кутузов — *флегматики*;
- \* Наполеон, Бонапарт — *сангвиники*;

\* Суворов, Менделеев, Пушкин, Петр I — *холерики*;

\* Ньютон, Гоголь, Чайковский — *меланхолики*.

Б. — Попробуйте выполнить психологическое упражнение, в котором может проявиться ваш темперамент.

Учащимся предлагается продемонстрировать естественную реакцию в следующих ситуациях (ответы должны быть спонтанными, чтобы школьники действительно не затрачивали время на обдумывание, а реагировали быстро, как они поступили бы на самом деле):

\* Учитель говорит, что ваша одежда не соответствует внешнему виду ученика. Вы говорите учителю ...

\* Друг продолжает занимать вас разговором, а вы хотите уйти. Вы говорите...

\* Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором. Вы обращаетесь к ним ...

(Задание выполняют все желающие.)

Данное упражнение можно обсудить, используя вопросы:

\* Какие свойства темперамента проявились у каждого участника при ответах?

\* Сравните данные наблюдения с результатами тестирования.

\* Совпадают ли они? Если нет, то почему?

\* Может быть, в этом упражнении проявились такие качества личности, как воспитанность, общая культура, привычки и т. д.?

## **Занятие 10. Мир профессий и твое место в нем.**

### **Обзорная психологическая классификация профессий по Э. А. Климову**

Цель:

1. Построение классификации профессий в процессе эвристической беседы; повторение классификации К. М. Гуревича (профессии с абсолютной и относительной профпригодностью);

2. Составление «формулы» своей будущей профессии (или профессии-мечты);

3. Активизация процесса рефлексии: решение психологических задач (угадывание профессий по формуле).

**Необходимые** материалы:

книга: *Климов Э. А.* Развивающийся человек в мире профессий. — Обнинск, 1994.

Удовольствие пролетит — оно себе; труд оставит след долгой радости — он другим.

*Д. И. Менделеев* **Сценарий** занятия

I. Вступительная беседа. Повторение

На наших занятиях вы уже много узнали о себе. Кто-то подтвердил свои предположения, знания, для кого-то сведения о своих психологических особенностях были неожиданными.

Процесс самопознания бесконечен, сложен...

Вспомните, какие стороны личности мы пытались осветить на наших уроках?

\* Самооценка («Кто я?», «Моя линия жизни» и др.).

\* Интересы (анкета оптанта).

\* Склонности (анкета оптанта).

\* Мотивация (анкета оптанта).

\* Профессиональные намерения (анкета оптанта).

\* Профессиональные предпочтения (опросник Голланда).

\* Уровень умственного развития, общие способности (тест Р. Амтхауера).

\* Темперамент (тест Г. Айзенка).

Но все эти знания ни к чему, если их не использовать, не применять в жизни.

Однако этого недостаточно, чтобы выбрать верную дорогу в поисках своего призвания. Необходимо научиться ориентироваться в профессиональном пространстве.

\* Вы уже знаете одну из систем. Вспомните ее (с абсолютной и относительной профпригодностью).

Для различения и «примеривания» каждым человеком к себе разных профессий полезна их четырехъярусная обзорная классификация.

Попробуем самостоятельно составить и заполнить схему «Классификация профессий».

(Далее проводится беседа с учащимися в форме диалога, с использованием приемов «мозгового штурма», поддерживается каждое высказывание школьников и развивается в нужном направлении.)

II. Построение квалификации

\* Как вы думаете, сколько всего профессий насчитывается в мире? (Более 40 тысяч)

\* По каким признакам их можно систематизировать?

\* Какие компоненты имеет любой профессиональный труд?

Для подсказки — чтобы направить рассуждения учащихся в нужное русло — можно изобразить на доске «пятиэтажную пирамиду», четыре нижних «этажа» которой предстоит заполнить школьникам совместно с психологом. После этого на последнем, пятом «этаже» (ярусе) каждый должен вывести «формулу» своей профессии.

Заполнение нижнего яруса «Типы профессий» можно начать с наводящего вопроса: 1. «Человек—природа» (П).

\* Что общего у таких профессий, как агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог?

(Представители этих профессий имеют дело с растительными и животными организмами и условиями их существования.)

### Моя будущая профессия (профессия-мечта)

Условия труда (где работать?)	БОНМ	группы
Средства труда (чем работать?)	РМАФ	отделы
Цель труда (что делать?)	ГПИ	классы
Предмет труда (с чем работать)	ПТЧЗХ	типы профессий

В первую ячейку нижнего яруса вписываются примеры профессий типа «Человек—природа».

2. «Человек—техника» (человек и неживая природа) (Т).

\* Приведите примеры профессий, в которых предметом труда является техника или неживая природа? (Слесарь, техник, инженер, геолог и т. д.)

3. «Человек—человек» (Ч).

Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования здесь являются социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста.

\* Приведите примеры. (Продавец, учитель, врач, парикмахер и т. д.)

4. «Человек—знаковая система» (З).

Что общего у профессий «программист», «переводчик», «чертежник», «языковед»?

(Предметом их труда являются естественные и искусственные языки, цифры, символы, формулы, то есть различные знаковые системы.)

5. «Человек—художественный образ» (Х).

Что объединяет профессии художника, артиста, настройщика музыкальных инструментов?

(Они имеют дело с явлениями, фактами художественного отображения действительности.)

**Примечание.** Если учащиеся затрудняются сами определить типы профессий, можно не называть их полностью, а предложить угадать по начальной букве: ПТЧЗХ.

Подобным образом заполняются второй, третий и четвертый ярусы «пирамиды».

### III. Определение «формулы» профессии. Закрепление материала

В верхнем, пятом ярусе пирамиды запишите «формулу» своей профессии. Для этого двигайтесь последовательно с нижнего, первого яруса (вы только что определили предпочтительный тип будущей профессии) до четвертого. Выбирайте тот сектор, который вас наиболее привлекает (и, что важно, соответствует каждому предыдущему).

(Необходимо предостеречь учащихся от возможных ошибок. Например, первая буква формулы Х (художественный образ), а третья -- М, то есть несоответствие предмета и средств труда.) По желанию учащиеся пишут на доске формулы профессий, а класс угадывает эти профессии.

### Занятие 11. Стратегия профессионального выбора

#### Цель:

1. Обучение стратегии выбора профессии; анализ возможных ошибок при выборе карьеры;
2. Информирование о рынке труда данного и близлежащих регионов, о возможностях получения профессий в имеющихся учебных заведениях;
3. Выполнение практических заданий, способствующих активизации самоанализа, повышению эффективности и осознанности профессионального выбора.

Необходимые материалы:

справочники для поступающих, в профессиональные заведения города (области, ближайших центров).

**Примечание.** При проведении всех этапов данная тема может потребовать не одно, а два занятия.

Прямо только вороны летают.

#### Народная мудрость

#### Сценарий занятия

В качестве одного из вариантов начала занятия можно использовать упражнение «Стратегический жизненный анализ», подробно описанное в книге: *Маленкова Л. И.* Человековедение. — М., 1994. — С. 159—163.

*(Опыт проведения данной методики показал, что она является наиболее удачным вариантом начала занятия, так как гармонично сочетается с последующим его ходом.)*

## **I. Обучение стратегии выбора**

Для того чтобы правильно выбрать профессию, необходимо учитывать семь факторов. Как вы думаете, что это за факторы? (Как правило, учащиеся называют три-четыре варианта, которые записываются на доске и затем дополняются. Желательно стимулировать школьников с помощью наводящих вопросов, чтобы они назвали все факторы самостоятельно.)

Схема построения профессионального образа будущего.

1. Дальняя профессиональная цель (мечта).
2. Ближние профессиональные цели (как этапы и пути достижения дальней цели).
3. Знание себя (знание своих возможностей для достижения дальней и особенно ближних целей).
4. Знание путей подготовки к достижению целей (особенно ближних) и способов работы над собой.
5. Реальная подготовка к профессии (практическая реализация планов).
6. Запасные варианты карьеры и их иерархия как способы движения к дальней цели. Возможны случаи, когда резервный вариант не совпадает с дальней целью и рассматривается как самостоятельный путь.
7. В случае явного несоответствия своих возможностей избранным целям — другой профессиональный выбор.

*(Обсуждается каждый из факторов. Учащиеся должны сопоставить указанные моменты с той картиной, которая существует у них на сегодняшний день.)*

## **II. Ошибки, сопутствующие выбору карьеры**

Обсуждаются ошибки, сопутствующие выбору профессии:

- 1) увлечение только внешней стороной профессии без учета ее «минусов»;
- 2) выбор профессии из соображений престижности (популярности) в обществе;
- 3) только на основании высокой оплаты труда;
- 4) под влиянием ближайшего окружения, без особых собственных желаний;
- 5) отождествление учебного предмета с профессией;
- 6) перенос позитивного отношения к человеку — представителю той или иной профессии на саму профессию;
- 7) выбор профессии «за компанию» с друзьями;
- 8) неумение (без учета индивидуальных особенностей) разобраться в своих личностных качествах (склонностях, способностях, подготовленности и т. д.);
- 9) незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии;
- 10) предрассудки относительно некоторых важных для общества профессий, занятия которыми иногда считаются недостойными, неприличными («торгаши», «фотомодель» и др.)

## **III. Информация об актуальном состоянии рынка труда, о профессиональном учебном пространстве региона**

а) Активные формы работы. Беседа.

\* Как вы думаете, сколько профессий можно получить в нашем городе? (Можно устроить игру-соревнование «Кто перечислит большее количество профессий?»)

\* Какие профессиональные учебные заведения нашего города вы знаете?

*(Ответы записываются на доске, по ходу объясняется разница между научно-исследовательскими институтами и учебными заведениями, так как учащиеся часто путают эти понятия.)*

Можно спросить учащихся о понимании значения некоторых слов, необходимых при обсуждении темы занятий, таких, например, как «лицей», «менеджер», «бакалавр» и др.

б) Самостоятельная работа учащихся.

Можно раздать старшеклассникам справочники для поступающих в учебные заведения региона. Затем провести опрос с целью выяснения, насколько усвоена информация.

В конце занятия психолог отвечает на вопросы и задает домашнее задание:

» подготовиться к контрольной работе и зачету (вспомнить, просмотреть, выучить теоретические разделы курса: терминологию, данные психодиагностики, обдумать свой первоначальный профессиональный выбор с учетом сегодняшнего занятия — знаний о стратегии выбора и возможных ошибках).

## **IV. Закрепление материала. Опрос**

\* Каждый ли человек при желании может добиться успехов в любой избранной деятельности?

\* Какие требования предъявляет к человеку та или иная профессия?

\* Что помогает в овладении выбранной профессией, а что может помешать?

\* Какие профессии невозможны без профессионального отбора?

\* Что необходимо учитывать при принятии решения о своем выборе?

(Правильно построенная беседа побуждает ребят еще раз взглянуть на мир профессий, обдумать будущий выбор.)



## Занятие 12. Твои перспективы. (Самоанализ готовности к профессиональному старту)

### Цель:

1. Подведение итогов, проверка степени усвоения теоретической информации, результативности диагностического и информационного блоков программы;
2. Обучение школьников самостоятельному составлению психологических рекомендаций;
3. Активизация процесса рефлексии.

### Необходимые материалы:

сводные таблицы данных по классу в целом, тестовые контрольные задания, карты «Твои перспективы». Ни я, ни кто другой не может пройти эту дорогу за вас, вы должны пройти ее сами.

*Уолт Уитмен*

### Сценарий занятия

#### I. Проведение контрольной работы (в виде тестовых заданий)

Учащимся предлагается выбрать по одному правильному ответу в каждом из предложенных 20 заданий контрольной работы. Цель — проверка теоретических знаний по профориентационному курсу. (Оценка результатов тестирования: 50% правильно выполненных заданий — «удовлетворительно», 60—80% — «хорошо», 90—100% — «отлично».)

#### II. Обобщенный анализ полученных данных

Подведение общих итогов занятий требует тщательной подготовки психолога к беседе со школьниками. Результаты психодиагностики представляются в форме, не задевающей самолюбия подростков. Создаются условия, при которых каждый учащийся узнает свои результаты индивидуально, работая только со своими бланками. Сведения, негативно характеризующие подростка, не должны отрицательно повлиять на его самооценку, поэтому такая информация обязательно сопровождается беседой о возможностях непрерывного личностного и интеллектуального развития человека. Желательно убедить каждого школьника в том, что, приложив усилия, он может добиться значительных успехов в учебе, общении с людьми, развитии своих общих и частных способностей.

Особое внимание уделяется обсуждению анкеты оптанта, факторам, которые необходимо учитывать при выборе карьеры. Оценивается обоснованность первоначального профессионального выбора.

#### III. Заполнение карты «Твои перспективы». Составление психологических рекомендаций

Учащимся предлагается заполнить карту «Твои перспективы», обобщить, проанализировать полученные сведения о себе, о профессиональном мире. На их основании сделать собственные выводы об осознанности первоначального профвыбора и составить рекомендации на будущее.

**Объяснение. При** осознанном выборе карьеры необходимо учитывать:

- 1) интересы (избирательную направленность личности на определенные области познания); *(Важно оценить, что это — просто заинтересованность или устойчивый профессиональный интерес. Профессиональными считаются интересы, которые связаны с жизненными профессиональными планами.)*
- 2) склонности (предрасположенность, потребность заниматься тем или иным трудом);
- 3) способности (индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения какой-либо продуктивной деятельности);
- 4) мотивы (побудительные причины к какому-либо действию);
- 5) готовность (пригодность к чему-либо);
- 6) возможности (средства, условия, обстоятельства, необходимые для чего-либо);
- 7) природные особенности (темперамент);
- 8) здоровье;
- 9) потребности общества в избираемой профессии.

**Примечание.** Пункты 1—7 оцениваются по анкете оптанта (хотя некоторые факторы могут измениться у школьников в процессе занятий), опроснику Голланда, тесту Р. Амтхауера, тесту Г. Айзенка. Восьмой пункт (медицинский аспект) заполняется на основании представлений учащихся о своем здоровье. Девятый пункт связан с актуальным состоянием рынка труда.

*Осознанным можно считать выбор, который построен с учетом всех девяти пунктов!*

### 8.3. Тренинг профессионального самоопределения

Игровые занятия являются заключительным этапом курса и направлены на закрепление и развитие позитивного опыта, полученного учащимися в процессе прохождения курса.

Занятия могут состоять как из отдельных «профориентирующих» упражнений и игр (см., например: *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: ИПП, 1996, и др.), так и из специально разработанного тренинга профессионального самоопределения, проведение которого является наиболее предпочтительным.

В группе, в атмосфере моральной поддержки и защищенности, подростки получают возможность на равных, без какого-либо давления высказывать свои мнения и обсуждать ситуации, связанные с профессиональным

будущим; учатся аргументированнее выражать свои мысли; моделируют различные профессиональные роли и т. д.

Помогая разумному планированию карьеры, тренинг оказывается средством коррекции профессиональных намерений и установок школьников на последующее самоопределение. Опыт переживаний в группе становится важным эмоциональным компонентом социально-психологической активности учащихся в выборе карьеры.

При планировании тренинговых встреч ведущий должен проанализировать всю предшествующую информацию об учащихся с тем, чтобы подобрать игры с учетом личностных особенностей участников, уровня их психологической готовности к профессиональному выбору, наиболее распространенных ошибок, допускаемых при выборе карьеры школьниками конкретной группы.

Для создания безопасной атмосферы ведущий, как обычно, вводит специальные нормы общения в группе и в дальнейшем следит за их соблюдением.

### **Занятие 1. Помечтаем о будущей карьере**

**Цель:** создание благоприятных условий для работы группы; знакомство участников с основными принципами тренинга; начальное «погружение» в тему тренинга.

(Перед началом занятия ведущий предлагает каждому участнику сделать нагрудную карточку с именем (настоящим или игровым) и надеть ее. Все садятся в круг.)

#### 1. Психотехническое упражнение «Приветствие».

Тренер предлагает всем встать и поздороваться друг с другом, высказывая пожелания на сегодняшний день. Каждый здоровается со всеми за руку, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то поздоровались дважды. Главное — никого не пропустить. Все снова садятся в круг.

Вопрос: «Как вы себя чувствуете?»

#### 2. Самопрезентация.

Каждый участник называет свое имя и говорит о своем самом нелюбимом и самом любимом деле в жизни. При обсуждении тренер обращает внимание на то, что у каждого участника есть свои пристрастия. То, что больше всего привлекает одного, для другого, возможно, нечто чуждое.

#### 3. Тренер кратко сообщает о цели тренинга, методах обучения, правилах.

**Цель занятий** — сформировать у участников группы психологическую готовность к самостоятельному осознанному выбору карьеры.

Методы обучения объясняются с помощью «окна Джо-гари»:

самораскрытие — обратная связь — экспериментирование.

#### 4. Психотехническое упражнение «Мяч плюс профессия, или Кто назовет больше профессий?»

Все встают в круг. Участники, бросая мяч друг другу, называют профессию. Побеждает тот, кто назовет большее количество профессий.

**Примечание.** Нельзя дважды подряд бросать мяч одному и тому же игроку, повторять уже названную профессию и держать мяч более трех секунд.

Вопрос: «В чем были затруднения?»

#### 5. Упражнение «Мечты».

Все, сидя по кругу, закрывают глаза и пытаются, прислушиваясь к своим желаниям, представить свое профессиональное будущее, положение в обществе, ближайшее окружение. Дается 1,5 минуты. Включается тихая, приятная музыка.

Каждый участник группы делится своими впечатлениями. Тренер обобщает сказанное. Говорит о том, что у каждого участника группы есть своя мечта, цель, которую предстоит достичь.

6. Ожидания и опасения участников группы. Каждый высказывает собственные ожидания и опасения. Когда все выскажутся, тренер проясняет смысл той работы, которая будет происходить «здесь и теперь».

#### 7. Психотехническое упражнение «Пересадка по общим интересам или отношению к различным видам деятельности».

Участники садятся по кругу, а ведущий встает в центр круга. Он предлагает пересесть всем тем, кто обладает каким-то общим признаком: интересом, склонностью к какому-то занятию. Ведущий называет этот признак, и все, кто им обладает, должны поменяться местами.

Например: «Пересядьте **все те, кто любит** заниматься спортом», — **и все любители** спорта **должны поменяться местами. Ведущий при этом** старается занять одно из освободившихся мест. Тот, кто останется без места, становится ведущим.

#### 8. Актуальное состояние участников.

Тренер обращается к группе с вопросом: «Как вы себя чувствуете в данный момент?»

#### 9. Подведение итогов. Ответы на вопросы участников. Договор о будущей встрече: когда, где.

### **Занятие 2. Тайны собственного Я**

**Цель:** дальнейшее самораскрытие, самопознание; прояснение «Я-концепции»; развитие умения анализировать и определять психологические характеристики — свои и окружающих людей.

1. Приветствие ведущего, установление контакта глазами с участниками группы.
2. Сообщение об актуальном состоянии каждым членом группы.
3. Разминка «Делай, как я!».

Все встают в шеренгу за ведущим, который начинает двигаться по кругу со словами: «Делай, как я!» и показывает движение. Все повторяют это движение, пока один из участников не скажет: «Делай, как я!» и предложит новое движение. Желательно каждому участнику что-то предложить для всех.

4. Психотехническое *упражнение «Комплимент»*. Участники садятся по кругу. Ведущий берет мяч и бросает одному из участников, говоря комплимент. Получивший мяч выбирает любого в кругу и говорит свой комплимент любому из круга. Игра продолжается до тех пор, пока мяч не побывает у каждого участника. Комплимент должен быть коротким, лучше — в одно слово.

5. *Упражнение «Самореклама»*.

За 25—30 минут написать работодателю письмо с предложением своих услуг и описанием своих психологических особенностей, способностей, склонностей, успехов. Автор подписывает письмо и сдает его ведущему. Ведущий собирает все письма, а затем, не называя автора, читает письма вслух. Проводится обсуждение писем в кругу. Участники круга пытаются угадать автора.

6. *Упражнение «Молекулы и атомы»*.

Представим себя атомами. Они выглядят как (тренер показывает, согнув руки в локтях и прижав кисти к плечам). Атомы двигаются по комнате, пока тренер не назовет какое-либо число. Тогда все объединяются в молекулу из названного числа атомов. «Атомы» стоят в молекуле лицом друг к другу в кругу, касаясь предплечьями. Не называются числа, при которых один участник группы может остаться один вне молекулы. В конце упражнения тренер называет число, равное количеству участников группы.

7. Тренер задает вопрос об актуальном состоянии участников группы.

8. Подведение итогов.

*Домашнее задание:* побольше узнать о выбираемой или интересующей профессии для подготовки к публичному выступлению.

### **Занятие 3. Мое видение будущей профессии**

*Цель:* более подробное представление о различных профессиях.

1. Приветствие ведущего и вопрос об актуальном состоянии каждого участника группы: физическом и психологическом.

2. Психотехническое *упражнение «Стража»*. Необходимо нечетное количество участников. Все рассчитываются на «первый—второй». Вторые номера сидят на стульях, первые стоят за спинками стульев. Оставшийся без пары участник группы стоит за спинкой свободного стула. Его задача, используя только неречевые средства общения, переманить к себе на стул кого-нибудь из участников. Задача тех, кто стоит за спинками — удержать своих «подопечных», успев положить руку на плечо того человека, который сидит на их стуле, в тот момент, когда они заметили его намерение пересечь. Постоянно держать руку над плечом «подопечного» не стоит.

3. *Упражнение «Покажи, кто он?»*.

На доске записывают 10—12 нравящихся участникам группы профессий. Ведущий называет каждую из выбранных профессий и говорит: «Покажи, кто он?» Все показывают на того, кому больше всего подходит данная профессия.

4. *Упражнение «Выступление у микрофона»*. Представитель одного из учебных заведений (средних специальных, профессиональных, высших) предлагает выпускникам средней школы получить стоящую профессию. Слушатели могут задавать вопросы в конце выступления. Представителем по очереди становятся все участники. Обсуждение представленных профессий.

5. Психотехническое *упражнение «Бип»*.

Группа сидит по кругу. Один из участников с завязанными глазами ходит внутри круга, периодически садясь к сидящим на колени. Его задача — угадать, к кому он сел. Ощупывать руками не разрешается, садиться надо спиной к сидящему, так, как будто садишься на стул. Сидящий должен сказать: «Бип», желательно, «не своим голосом», чтобы его не узнали. Если водящий угадал, на чьих коленях он сидит, то этот участник тренинга начинает водить, а предыдущий садится на его место.

6. Психотехническое *упражнение «Сядем вместе, сядем рядом»*.

Все участники обнимаются за плечи и одновременно медленно садятся, лицом к центру круга. Затем встают, также держась за плечи друг друга.

7. Актуальное состояние участников.

8. Итоги дня. Вопросы участников.

### **Занятие 4. Профессии на «языке тела», или Ни слова о профессиях!**

*Цель:* получить знания, обходясь без слов. Обострить внимание к своим ощущениям, чувствам групповой сплоченности, взаимного доверия.

1. Приветствие ведущего.

2. *Упражнение «Мое внутреннее состояние».*

Кидая друг другу мяч, называют имя того, кому бросают. Тот, кто получает мяч, принимает позу, отражающую его внутреннее состояние, а все остальные, воспроизводя эту позу, стараются почувствовать, понять состояние этого человека.

Вопрос: «Как вам кажется, какое состояние у каждого из нас?» После того, как относительно каждого высказывается несколько гипотез, следует обратиться к самому человеку с тем, чтобы он сказал, какое у него состояние.

3. *Упражнение «Надпись на спине».*

Ведущий прикрепляет карточку с названием профессии одному из участников. Остальные должны изобразить

эту профессию так, чтобы участник с карточкой на спине угадал, что написано на листочке.

4. *Упражнение «Скульптор».*

Работа в парах. «Скульптор» «лепит» из участника группы представителя той профессии, которая, с его точки зрения, наиболее соответствует данному человеку. Затем — обмен ролями.

5. *Упражнение «Крокодил».*

Группа разбивается на две команды. Первая — загадывает какую-либо профессию, а вторая делегирует своего участника (с его согласия), или игроки первой группы могут сами назвать того, кому они сообщат загаданную профессию. Последний должен изобразить ее только с помощью жестов и мимики, а его команда пытается понять, что было загадано. Команды загадывают профессии по очереди.

*Обсуждение:* что помогло справиться с поставленной задачей и что затрудняло ее выполнение?

6. *Упражнение «Барьер».*

Каждый из участников тренинга мысленно представляет то, что является препятствием — барьером на пути достижения ближайшей профессиональной цели. Этот барьер представляется в виде членов группы, которые, сжав в кольцо участника, мешают выбраться ему из круга. Прорыв означает преодоление препятствия.

Участник может выйти из круга, уговорив одного из препятствующих. *Обсуждение.*

7. *Упражнение «Укачивание».*

Участник группы ложится на стулья (на пол). В этом горизонтальном положении его поднимают и раскачивают вверх — вниз. Эту процедуру повторяют по очереди с каждым. Перед упражнением ведущий делает следующее замечание: «Очень важно испытать доверие, а также нашу зависимость от других членов группы. Следующее упражнение даст нам такую возможность».

8. Актуальное состояние участников.

9. Итоги дня.

### **Занятие 5. Ваши мнения о профессиях**

*Цель: научиться аргументированно высказывать свою точку зрения, осознавать свои ожидания, взгляды и отношение к профессиональной карьере.*

1. Приветствие ведущего. .

2. Актуальное состояние участников.

3. Психотехническое *упражнение «Анабиоз».* Участники делятся на пары. Распределяют между собой роли: один застывает в неподвижности, изображая погруженное в анабиоз существо — с каменным лицом и пустым взглядом. Другому надо оживить напарника, не прикасаясь к нему и ничего не говоря. Все, чем он располагает, -- это взгляд, жесты, мимика и пантомимика. Признаками успешной работы «реаниматора» можно считать произвольные реплики напарника, его смех, улыбку и другие проявления эмоциональной жизни. На задание дается 1 минута.

*Обсуждение.* Что мешало вести себя свободно, раскованно? Не подыгрывали ли «реаниматорам»? Почему?

4. *Упражнение «Хвастовство».*

По кругу каждый участник говорит; «Я лучше всех знаю ..., умею...» и т. д. до тех пор, пока не останется самый большой хвастунишка.

5. *Упражнение «Диалог о профессиях»* — «Да, но ...». Участники делятся на пары. В каждой паре выбирают профессию, которую хотел бы иметь в будущем один из игроков. Задача заключается в том, чтобы обосновать свой выбор. Диалог строится по принципу «да, но...»:

1-й: «Мне нравится профессия ... , потому, что ...»

2-й: «Да, но...»

Кто сможет более аргументированно доказать, насколько данная профессия подошла бы к выбравшему ее участнику? Затем — обмен ролями. *Обсуждение* в круге. Впечатления о состоявшемся диалоге.

6. *Упражнение «Силачи».*

Участники делятся на две команды. Встают друг напротив друга. По знаку ведущего встречаются в центре и упираются друг в друга ладонями. Нужно сместить партнера к стене. Резких толчков делать не следует.

### 7. Упражнение «Встреча через 10 лет».

Все участники делятся на пары. Тренер говорит: «Давайте переведем часы на 10 лет вперед. Теперь мы в... году. В вашей жизни многое изменилось. Сейчас вы в отпуске. Лето. Приехали в город, где учились в школе. Идете по улице и встречаете одноклассника. Между вами возникает оживленная беседа о том, что произошло за эти годы, чем занимаетесь. Вам дается 5 минут». Когда беседа закончена, все садятся по кругу и представляют каждого участника всей группе. *Обсуждение.*

### 8. Упражнение «Мое внутреннее состояние».

Все садятся в круг, разводят руки в стороны. Правая ладонь — вниз, левая — вверх. Берутся за руки. Закрывают глаза. Минуту прислушиваются к своему внутреннему, душевному состоянию. Затем обмениваются впечатлениями.

9. Подведение итогов дня.

Занятие 6. У меня все получится!

Цель: *отработка приемов уверенного поведения.*

1. Приветствие ведущего.

2. Актуальное состояние. Цветом описать свое состояние.

3. Психотехническое *упражнение «Настройка пианино»*. Все садятся по кругу, правая рука каждого находится на коленях сидящего справа, а левая — на коленях сидящего слева. Произносятся последовательно звуки «до», «ре», ... , «си», передают хлопками по кругу, постепенно увеличивая темп. Играют гамму.

### 4. Упражнение «Мои достоинства».

Инструкция ведущего: «Бросая по очереди друг другу этот мяч, будем говорить о безусловных достоинствах, сильных сторонах того, кому бросаем мяч. Будем внимательны, чтобы мяч побывал у каждого».

### 5. Ролевая игра «Приемная комиссия».

Ведущий знакомит участников с инструкцией: «Все вы скоро будете куда-то поступать — в училище, техникум, вуз, оформляться на работу. Давайте пофантазируем и представим, что для поступления не нужно сдавать никаких экзаменов, а достаточно пройти собеседование с приемной комиссией, которая решит, зачислять вас или не зачислять. Приемная комиссия будет состоять из 5 человек. Остальные будут пытаться пройти собеседование. Посмотрим, многим ли удастся поступить? Поступающий называет учебное заведение или предприятие, в котором он собирается учиться (работать). На подготовку отводится 5—10 минут. На попытку пройти собеседование — от 5 до 15 минут.

Обсуждается поведение и беседа поступающего с комиссией, а также действия (игра) членов «Приемной комиссии».

6. Психотехническое *упражнение «Футболист»*. Одному из участников предлагается выйти в центр круга.

Ему завязывают глаза, а приблизительно в метре от него кладут надувной шарик. Поворачивают «футболиста» на месте несколько раз. Предлагают сделать несколько шагов и ударить по мячу.

7. Актуальное состояние участников.

8. Итоги дня.

### Занятие 7. Нет проблем!

Цель: *дальнейшая отработка приемов уверенного поведения.*

1. Приветствие ведущего, контакт глазами с участниками тренинга.

2. *Упражнение «Комплимент»* (модификация).

Все сидят по кругу. Тренер просит одного из участников выйти в центр круга, посмотреть на присутствующих и сказать одному из участников группы какой-нибудь комплимент. Если человек, которому предназначается комплимент, принимает его, то он сам выходит в круг, а предыдущий участник садится на его место. Вышедший в центр в свою очередь выбирает одного из круга и говорит ему комплимент и т. д.

### 3. Упражнение «Реклама товара».

Участникам тренинга дается 15 минут надо, чтобы придумать рекламу какого-нибудь товара и предъявить ее группе. Обсуждение. Вопрос: «Какие трудности возникли при рекламировании товара? Реклама какого товара особенно запомнилась (понравилась) и почему?»

### 4. Ролевая игра «Убеди «предков»».

Группа делится на тройки: отец — мать — подросток. Задание: провести беседу с родителями, аргументированно убедив их в целесообразности профессиональных планов подростка.

5. Обсуждение в кругу.

### 6. Упражнение «Жмурки».

Одному из участников завязывают глаза, раскручивают на месте и отпускают. Он ловит присутствующих, которые помогают ему хлопками. Пойманного надо узнать на ощупь, и, если угадал, кто это, угаданный становится «жмуркой».

### 7. Упражнение «Как ты себя чувствуешь?»

Все садятся в круг. Каждый по очереди говорит соседу слева о его состоянии на данный момент.

Например: «Мне кажется, что ты сейчас спокоен и заинтересован в происходящем», или: «Мне кажется, что ты утомлен» и т. д. Тот, кому это сказали, в свою очередь говорит всем о своем состоянии на данный момент, затем высказывает свое предположение о состоянии своего соседа слева и т. д.

8. Итоги дня. Что понравилось? Что нет? Что полезного для себя взяли?

### **Занятие 8. Поговорим о жизненных ценностях**

Цель: *осмысление своих жизненных ценностей.*

1. Приветствие ведущего.

2. Актуальное состояние участников.

3. *Упражнение «Тропинка».*

Все встают в шеренгу в затылок друг другу и кладут руки на плечи впереди стоящего. Ведущий ведет всех по тропинке, обходя различные препятствия. По хлопку он встает в хвост «змейки». Игра продолжается, пока все не побывают в роли ведущего.

4. Психотехническое *упражнение «Движение по кругу».* Все встают в круг друг за другом, положив руки на плечи впереди стоящего. Закрывают глаза. Ведущий может не закрывать их. Он передает какое-нибудь движение руками впереди стоящему, а тот передает это же движение следующему по кругу и т. д. Затем обсуждается, кто какие движения получил, и где произошло искажение.

5. *Упражнение «Конверт откровений».*

Все садятся по кругу. Тренер предлагает как на экзамене тянуть «билетик» и, прочитав его вслух, высказать свое мнение относительно написанного. Заранее заготавливается 30 вопросов по теме тренинга.

Например: «Что для тебя является смыслом жизни?» или: «Почему многим людям так и не удается сделать карьеру? Назови несколько причин».

В конверте должны быть и «полусерьезные» вопросы. Например: «За человека какой профессии ты хотела бы выйти замуж?» и т. п.

6. *Упражнение «Что у меня там на спине?».* Участники сидят по кругу. У тренера в руках несколько карточек. На них написаны названия различных предметов, состояний, понятий. Например, «деньги», «босс», «безработный» и т. д. Он прикалывает карточку на спину одному из присутствующих, но так, чтобы тот не видел, что на ней написано. Участник группы с карточкой на спине подходит к некоторым членам группы (по своему выбору) и те, к кому он подошел, невербально показывают ему, что написано у него на карточке.

Задача участника — угадать, что написано на карточке. 7. *Упражнение «Анкета «голубых воротничков»».*

Каждому члену группы вручается листок бумаги с инструкцией:

«В 1974 году в Америке было проведено исследование о ценностях молодых людей всех слоев общества. В нашем упражнении мы рассмотрим ответы рабочих — людей в возрасте 20 лет — выпускников школ, не закончивших колледжи и выбравших работу, требующую умеренных способностей и ума. На вопрос о том, чего ждет человек от работы, молодые люди отметили следующие 15 позиций:

- 1) видеть результаты своего труда;
- 2) возможность в дальнейшем зарабатывать больше денег;
- 3) возможность не слишком утруждать себя;
- 4) возможность проявить умственные способности;
- 5) интересная работа;
- 6) от меня не ждут, что я буду делать то, за что мне не платят;
- 7) участие в перспективном деле;
- 8) хорошая оплата;
- 9) не требует тяжелой физической работы;
- 10) возможность обучаться ремеслу, развивать свои способности;
- 11) признание хорошо исполненного дела;
- 12) общественно-полезная работа;
- 13) участие в решениях, касающихся производства;
- 14) хорошее пенсионное обеспечение;
- 15) не стать винтиком в огромном безликом механизме.

Ваше задание — расположить эти позиции в том порядке, в каком, как вам кажется, это сделали бы ваши современники. Используйте числа от 1 до 15, определяя предпочтения».

Когда все члены группы выполняют задание по ранжированию, ведущий приглашает 6—7 человек для образования команды по принятию решений. Команде за 15—20 минут надо прийти к соглашению относительно того, как надо ранжировать позиции.

Когда задание выполнено, ведущий составляет таблицу, в которую заносятся индивидуальные показатели всей группы, командный показатель по каждому утверждению и данные, действительно полученные в этом исследовании (позиции 3,8,13,4, 1,14,10,2,15,5,7, 11,6,9, 12 по списку).

Обсуждается решение команды.

8. Актуальное состояние участников.

9. Итоги дня.

### **Занятие 9. На пути к цели**

**Цель:** *отработка навыков преодоления препятствий на пути к достижению целей.*

1. Приветствие ведущего.

2. Актуальное состояние участников.

3. Психотехническое *упражнение «Василий сказа/г»*. Участники садятся по кругу. Тренер дает инструкцию: «Мы будем выполнять различные движения, действия. При этом необходимо соблюдать одно условие: выполнять только те действия, сообщение о которых я буду предварять словами «Василий сказал».

Например, если я говорю: «Василий сказал, поднимите правую руку», то вы делаете это, если же я скажу: «Поднимите руку» или: «Я прошу вас поднять руку», — то эти действия совершать не надо.

4. *Упражнение «Угадай, чье это мнение?»*

Один из участников выходит за дверь. Остальные на листочках пишут свое имя и одну черту вышедшего человека, которая больше всего привлекает и выделяет его среди окружающих. Листочки сдаются ведущему, который зачитывает каждую реплику, не называя автора, угадать его должен вошедший.

5. *Упражнение «Мои портрет в лучах солнца»*. Участники тренинга рисуют солнце. В центре солнечного круга пишут свое имя и рисуют свой портрет. Вдоль лучей записывают все свои достоинства, все хорошее, что знают о себе.

Обсуждение важности позитивной самооценки, позитивного мышления для достижения жизненных целей.

6. *Упражнение «Железное алиби»*.

Инструкция тренера: «Все неудачники схожи в одном: они знают все причины неудач и представляют вам железное алиби, почему они сами ни в чем не преуспели. Некоторые из этих объяснений остроумны, а отдельные даже подтверждаются фактами. Давайте попробуем перечислить наиболее часто употребляемые причины, которые называют окружающие в собственное оправдание. Каждую фразу будем начинать со слов «Если бы...».

Например: «Если бы у меня были деньги...», «Если бы я мог делать, что хочу...», «Если бы я родился под счастливой звездой...» и т. п.

Один психолог насчитал 55 таких алиби. А сколько знаем мы?»

После перечисления тренер предлагает всмотреться в себя внимательно и определить, сколькими из перечисленных алиби пользуется каждый здесь присутствующий, полагая, что это — исключительно его собственное изобретение. Американский ученый Элберт Хаббард сказал так: «Для меня всегда оставалось загадкой, почему люди столько времени тратят на самообман, создавая алиби для покрытия своих слабостей. Этого времени как раз хватило бы на исправление недостатков, и алиби были бы не нужны».

7. *Упражнение «Клубок проблем»*.

Участники встают близко друг к другу, образуя тесный круг, и протягивают руки к середине круга. По команде ведущего все одновременно берутся за руки. При этом нельзя брать за руки тех, кто стоит рядом. После того, как тренер убедится, что все руки соединены попарно, он предлагает участникам группы «распутаться», не разнимая рук. Во время выполнения упражнения в группе достаточно часто возникает идея невозможности решения поставленной задачи. В этом случае тренер должен спокойно сказать, что задача — решаемая, распутаться можно всегда. Упражнение может завершиться одним из трех вариантов:

1. Все участники окажутся в одном кругу (при этом кто-то может стоять лицом в круг, а кто-то спиной. Это не важно. Главное, чтобы все последовательно образовали круг.)

2. Участники группы образуют 2 или больше независимых круга.

3. Участники группы образуют круги, которые соединены друг с другом, как звенья в цепочке.

Время, затрачиваемое участниками на выполнение этого упражнения, может быть очень разным: от 3—5 минут до 1 часа.

Подводя итог, тренер говорит, что это была как бы имитация клубка проблем, с которым иногда каждый из нас сталкивается. Надо иметь терпение, приложить соответствующие умственные усилия, и тогда находится способ преодоления любой препятствующей ситуации. В данном случае все участники попробовали и победили, справившись с «запутанным» заданием.

8. *Упражнение «Рукопожатие»*.

Участники встают в круг. Первый участник подходит к любому другому участнику, пожимает ему руку и говорит, что нового он обнаружил в нем, работая сегодня в кругу. Желательно кратко. Тот, к кому подошел первый участник, в свою очередь подходит к следующему и т.д. до тех пор, пока каждый из участников не получит положительную обратную связь о себе.

9. Актуальное состояние участников. 10. Итоги дня.

### **Занятие 10. Пожелайте мне доброго пути!**

**Цель:** получение позитивной обратной связи для укрепления самооценки и актуализации личностных ресурсов участников занятий.

1. Приветствие ведущего.
2. Актуальное состояние участников.
3. Психотехническое *упражнение «Сплоченность»*. Ведущий называет любую цифру, не превышающую количества участников. Именно столько человек должно встать одновременно. Повторяется несколько раз. (Другой вариант. По команде ведущего требуется указать рукой на кого-нибудь в группе. Дважды на одного и того же показывать нельзя.)
4. Психотехническое *упражнение «Ловля моли»*. Ведущий указывает на одного из участников группы, представляясь, как «хозяин, который пригласил нас в гости». У него дома развелось много моли. Он пригласил нас для того, чтобы мы все вместе помогли ему избавиться от моли. Далее всем предлагается «убить по 10 молей». Ведущий демонстрирует «убивание» хлопками в воздухе, хлопками по плечам, по головам участников, по вещам в помещении и т. п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии. Прекращается упражнение ведущим с учетом меры вовлеченности всех участников в игру.

*Упражнение «Сбор чемодана в дорогу».*

**Инструкция.** «Наша работа подходит к концу. Мы расстаемся. Однако перед тем, как расстаться, соберем «чемодан». Мы работали вместе, поэтому и «собирать чемодан» будем вместе. Содержимое «чемодана» будет особым. Так как мы занимались проблемой профессионального самоопределения, то туда мы «положим» то, что поможет еще раз каждому из вас задуматься, «взвесить», критически оценить свое решение о первоначальном выборе карьеры. «Чемодан» будем собирать в отсутствие человека. Когда мы закончим, то пригласим его и вручим «чемодан», который он унесет с собой, не задавая вопросов. Собирая «чемодан», мы будем придерживаться четырех правил:

1. В «чемодан» надо «положить» одинаковое количество качеств, имеющихся и отсутствующих, но необходимых для получения предполагаемой профессии, достижения цели.
  2. Каждое качество будет «укладываться» в «чемодан» только с согласия всей группы. Если хотя бы один не согласен, то его либо пытаются убедить в правильности решения, либо, если это не удастся сделать, отказываются «положить» качество в «чемодан».
  3. «Положить» в «чемодан» можно только те качества, которые проявились в ходе работы в группе.
  4. «Положить» в «чемодан» можно только те качества, которые поддаются изменению.
- Руководить сбором «чемодана» будет каждый из участников по очереди. Не забывайте о правилах сбора. Будьте доброжелательны друг к другу, давая напутствие в дорогу».

Далее ведущий раздает всем листочки, на которых участники пишут свои напутствия. Листочки передаются тому, кому они написаны, пока каждый не получит послания от участников группы.

6. «Лимонадник». Сладкий happy end. Обмен впечатлениями о сегодняшнем дне и в целом о тренинге.

Смотри *Приложение 2*.

### **Контрольные вопросы для проверки знаний по курсу «В поисках своего призвания»**

Выбери правильные ответы:

#### **Вариант 1**

##### **1. Цель профориентации — это:**

- а) знакомство школьников с профессиональными учебными заведениями и предприятиями города для последующего выбора карьеры;
- б) изучение профконсультантом индивидуально-психологических особенностей учащихся для подбора подходящей профессии каждому из них;
- в) обучение школьников самостоятельному, осознанному выбору карьеры;
- г) формирование у учащихся представлений об особенностях различных профессий.

##### **2. Должность — это:**

- а) профессия;
- б) специальность;
- в) призвание;
- г) служебная обязанность.

##### **3. Учитель начальных классов — это:**

- а) профессия;
- б) специальность;
- в) должность;
- г) призвание.

##### **4. Безработными признаются:**

- а) лица, не достигшие 16 лет;
- б) инвалиды 1 и 2-й группы;



- в) лица, отказавшиеся в Центре занятости населения от 2 вариантов подходящей работы в течение 10 дней;
- г) трудоспособные граждане, не имеющие работы и заработка, зарегистрированные в Центре занятости населения как ищущие работу.

**5. Учащийся, который любит заниматься конкретными вещами, требующими ручных умений, ловкости, настойчивости относится к:**

- а) интеллектуальному типу;
- б) практическому типу;
- в) социальному типу;
- г) предприимчивому типу.

**6. Учащемуся с интеллектуальным типом личности более подходит профессия:**

- а) программиста;
- б) бухгалтера;
- в) коммерсанта;
- г) брокера.

**7. Для усидчивого, исполнительного, дисциплинированного человека, отдающего предпочтение четко сформулированным действиям, наиболее подходящей будет профессия:**

- а) художника;
- б) журналиста;
- в) парикмахера;
- г) корректора (специалиста, исправляющего ошибки в текстах).

**8. Человеку, относящемуся к социальному типу личности, лучше заниматься:**

- а) научной деятельностью;
- б) конкретным практическим трудом;
- в) воспитательной работой;
- г) работой, связанной с обработкой знаковой информации.

**9. Для успешной деятельности у юриста более всего должны быть выражены:**

- а) словесные способности;
- б) организаторские способности;
- в) счетные способности;
- г) способности к пространственному мышлению.

**10. Пространственное мышление более необходимо в профессии:**

- а) экскурсовода;
- б) музыканта;
- в) врача;
- г) конструктора.

**11. Руководить людьми легче человеку, имеющему темперамент:**

- а) сангвиника; б) холерика;
- в) флегматика;
- г) меланхолика.

**12. Работу, требующую высокой чувствительности, легче выполнять:**

- а) холерику;
- б) флегматику;
- в) сангвинику;
- г) меланхолику.

**13. Работа, требующая подвижности, частой смены обстановки, меньше всего подходит:**

- а) холерику;
- б) флегматику;
- в) сангвинику;
- г) меланхолику.

**14. Для меланхоликов в профессии врача неудачной будет специализация:**

- а) терапевта;
- б) хирурга;
- в) окулиста (лечащего болезни глаз);
- г) фтизиатра (специалиста по туберкулезу).

**15. Для учащегося, предпочитающего профессию типа «человек—техника», наиболее пригодна работа:**

- а) кассира;
- б) оператора ПК (персональный компьютер);
- в) механика;

г) секретаря-машинистки.

**16. Профессия «бухгалтер» относится к типу:**

- а) «человек—человек»;
- б) «человек—художественный образ»;
- в) «человек—техника»;
- г) «человек—знаковая система».

**17. К типу «человек—художественный образ» относится профессия:**

- а) экскурсовода;
- б) цветовода;
- в) медсестры;
- г) дизайнера.

**18. Специального профессионального отбора требует профессия:**

- а) геолога;
- б) летчика;
- в) следователя;
- г) журналиста.

**19. Для успешного выбора профессии необходимо:**

- а) принять решение по совету родственников;
- б) получить ту же профессию, что и лучший друг;
- в) принять решение, зная требования профессии и учитывая свои особенности и возможности;
- г) ориентироваться на популярность профессии в обществе.

**20. Для успеха в деятельности наиболее существенной причиной выбора профессии является:**

- а) романтичность;
- б) высокая зарплата;
- в) хорошие условия труда;
- г) заинтересованность в деле.

**Вариант 2**

**1. Психолог-профконсультант:**

- а) составляет медицинские заключения учащимся в соответствии с выбранной ими профессией;
- б) обучает осознанному, самостоятельному выбору карьеры;
- в) выбирает каждому учащемуся наиболее подходящую для него профессию;
- г) дает конкретные советы учащимся относительно выбранной ими профессии.

**2. Профессия— это:**

- а) род трудовой деятельности;
- б) вид занятия в рамках трудовой деятельности;
- в) служебная обязанность;
- г) наивысшая степень соответствия конкретного человека и его деятельности.

**3. Старший лаборант — это:**

- а) профессия;
- б) специальность;
- в) должность;
- г) общественная деятельность.

**4. Безработными не признаются:**

- а) инвалиды 3-й группы;
- б) лица, не достигшие 18-летнего возраста;
- в) граждане, отказавшиеся в течение 10 дней со дня обращения в Центр занятости населения от одного варианта подходящей работы;
- г) лица, не зарегистрированные в Центре занятости населения как ищущие работу.

**5. Учащийся, любящий риск, находчивый, инициативный, стремящийся к лидерству, относится к:**

- а) артистическому типу;
- б) практическому типу;
- в) социальному типу;
- г) предприимчивому типу.

**6. Учащемуся со стандартным профессиональным типом личности более подходит профессия:**

- а) военного;
- б) учителя;
- в) геолога;
- г) фотографа.

**7. Для учащегося с развитым творческим воображением, словесными способностями, чувствительного, наиболее подходящей будет:**

- а) артистическая деятельность;
- б) административная;
- в) организаторская;
- г) коммерческая деятельность.

**8. Предпочитаемым занятием для учащегося с социальным типом личности будет:**

- а) создание конкретных изделий;
- б) обслуживание людей;
- в) научные разработки;
- г) обработка буквенной и цифровой информации.

**9. Для успешной деятельности у инженера более всего должны быть выражены:**

- а) словесные способности;
- б) способности к общению;
- в) счетные способности;
- г) административные способности.

**10. Счетные способности меньше необходимы в профессии:**

- а) экономиста;
- б) модельера;
- в) столяра;
- г) критика.

**11. Для холерика наиболее подходящей будет работа:**

- а) монотонного характера;
- б) малоподвижная;
- в) в изоляции от людей;
- г) цикличная (чередующая нагрузки и спокойную деятельность).

**12. С работой, требующей тонких ручных умений, высокой точности, легче справиться:**

- а) холерику;
- б) флегматику;
- в) сангвинику;
- г) меланхолику.

**13. Для сангвиника наименее подходящей будет профессия:**

- а) коммерсанта;
- б) профессионального футболиста;
- в) оператора ПК (персональный компьютер);
- г) официанта.

**14. Руководить людьми труднее человеку, имеющему темперамент:**

- а) сангвиника;
- б) холерика;
- в) флегматика;
- г) меланхолика.

**15. Для учащегося, предпочитающего профессию типа «человек—природа», наиболее пригодна работа:**

- а) машиниста;
- б) биолога;
- в) кондитера;
- г) адвоката.

**16. Профессия «парикмахер» относится к типу:**

- а) «человек—человек»;
- б) «человек—художественный образ»;
- в) «человек—техника»;
- г) «человек—знаковая система».

**17. К типу «человек—художественный образ» относится профессия:**

- а) садовода;
- б) связиста;
- в) цветовода;
- г) настройщика пианино.

**18. Без профессионального отбора можно получить профессию:**

- а) гонщика;

- б) летчика;
- в) коммерсанта;
- г) дегустатора.

**19. Для успешного выбора профессии более всего необходимо:**

- а) учесть потребность общества в данной профессии;
- б) принять решение по совету родственников;
- в) ориентироваться на содержание будущей деятельности, соотнеся ее со своими возможностями;
- г) связать будущую деятельность с самым любимым школьным предметом.

**20. Для успешной карьеры, кроме знания своего дела, наиболее существенным является:**

- а) умение устанавливать и поддерживать отношения с людьми;
- б) наличие соответствующего темперамента;
- в) хорошие бытовые условия;
- г) внешние данные.

**Правильные ответы на контрольные вопросы для проверки знаний**

Вариант 1 1в, 2г, 3б, 4г, 5б, 6а, 7г, 8в, 9а, 10г, 11а, 12г, 13б, 14б, 15в, 16г, 17г, 18б, 19в, 20г.

Вариант 2 1б, 2а, 3в, 4г, 5г, 6а, 7а, 8б, 9в, 10г, 11г, 12г, 13в, 14г, 15б, 16б, 17г, 18в, 19в, 20а.

**РЕЗЮМЕ**

На основе выделенных в части I пособия концептуальных положениях разработана технологическая модель развития конкурентоспособной личности, предназначенная для ее реализации в системах образования:

Технология включает:

- \* четыре стадии оптимизации поведения учащегося (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- \* процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- \* комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществлялась в двух формах: в форме научно-практического семинара и тренинг-семинара.

Применение технологической модели в указанных формах позволяет направить развитие учащегося на осознанный и самостоятельный выбор профессии и творческую самореализацию личности.

**Заключение**

Данный курс призван развить у учащихся интегральные характеристики (направленность, компетентность, гибкость), которые составляют личностный фундамент, обеспечивающий учащимся успешную ориентацию в мире профессий и эффективное вхождение в рынок профессий. Образующиеся при такой организации развития новые неспецифические способности могут быть впоследствии приземлены для конкретной профессиональной деятельности и обращаться из своей потенциальной формы в актуальную.

Выбор профессии — это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, — с другой.

Развивающие технологии: психологические практикумы, профессиональное консультирование, психологическая диагностика, психотренинги обращены к личностным механизмам, регулирующим активность субъекта, формирующим позитивное самоотношение, готовность к изменениям и способность видеть альтернативы, принятие на себя ответственности, ориентацию на свободный выбор и изменение в направлении будущего. Чем раньше начнется личностное и профессиональное развитие, тем в большей степени можно прогнозировать психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и личностный рост каждого человека в современном мире.

Таким образом, психолого-педагогическая работа с учащимися призвана развить у учащихся интегральные характеристики личности, создать возможность продуктивного решения центральных задач возраста, психологически грамотно ввести их в смысл, назначение, ценности, содержание разных типов профессиональной деятельности и обеспечить превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъекта общего и профессионального образования, а значит, обеспечить условия развития конкурентоспособной личности.

**Приложение 1**

Тематический **план** занятий по курсу «Психология конкурентоспособной личности»

№ п/п	Наименование тел	Лекции и	Работа в малых группах, семинары	Тренинг и, деловые игры
1	Два способа жизни — два	2	—	—

	пути в профессии			
2	Конкурентоспособность и основные парадигмы управления	2	—	—
3	Сфера деятельности конкурентоспособной личности	2	2	4
4	Сфера общения конкурентоспособной личности	2	2	4
5	Конкурентоспособная личность: структура и содержание	2	2	—
6	Факторы и условия развития конкурентоспособной личности	2	2	4
Итого:		12		8

## Приложение 2

### Словарь основных понятий

**Профориентация** — это определение человеком своего места в профессиональном мире.

**Цель профориентации** — подвести учащегося к взвешенному, самостоятельному выбору профессиональной деятельности, сформировать психологическую готовность к профессиональному самоопределению.

**Психолог-профконсультант** — специалист, обучающий школьников самостоятельному планированию профессионального пути.

**Профессия** — это род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования. (Примеры.)

**Специальность** — это вид занятия в рамках одной профессии. (Примеры.)

**Квалификация — это:**

- 1) профессия, специальность;
- 2) степень годности к какому-либо виду труда, уровень подготовленности.

**Должность** — это служебная обязанность, служебное место. Это круг действий, возложенных на определенного человека и безусловных для исполнения. (Примеры.)

**Вакансия** — незамещенная, незанятая должность в учреждении, учебном заведении; свободное место в учебном заведении для учащегося.

**Карьера — это:**

- 1) достижение наивысших результатов;
- 2) род занятий;
- 3) продвижение по служебной лестнице. **Призвание** — наивысшая степень соответствия конкретного человека и его работы.

## Приложение 3

### Комментарии к отдельным занятиям

#### Занятие 1. Комментарии к методике «Моя линия жизни»

Согласно многочисленным исследованиям, адекватный выбор своего возраста как наиболее предпочтительного свидетельствует о высоком уровне самосознания и самооценки и выступает показателем личностной зрелости.

Можно поговорить с учащимися о внутреннем ощущении возраста (психологический возраст). Насколько он отличается от реального? Сильно ли «перетягивают» ожидаемые события будущего настоящее и прошлое? Много ли еще ожидается от жизни? Ощущение молодости возникает, когда прошлое оказывается «легковеснее» будущего. Однако и значимое, весомое прошлое может укоротить ощущение реального возраста, когда на волнах успеха порождаются новые надежды, планы. Превращаясь в снежный ком,

прошлое катится в будущее, растет. И тогда цифра внутреннего возраста уменьшается. Чем наше будущее желаннее, богаче, осмысленнее, тем мы моложе.

## **Занятие 2. Комментарии к методике «Кто Я?»**

Количество ответов, которые успел записать учащийся, говорит об уровне самопрезентации (самопредъявлении). Чем больше ответов — тем выше уровень предъявления себя.

Если учащийся закончил писать где-то в середине отведенного времени, считая, что все возможное о себе уже высказал, это может означать, что он ограничил себя жестким кругом представлений и не пользуется возможностью заглянуть за эту границу.

Если **ответов не более 8**, то это может означать, что учащийся не хотел предъявлять себя даже самому себе (почему? что пугает?) или просто не задумывается о себе и использует лишь некоторые, чаще наиболее простые и очевидные характеристики. Ему этого достаточно?

**9—17 ответов** — средний, умеренный уровень. Что-то определенное о человеке сказать трудно. Вероятнее всего, ответивший не очень хорошо себя знает, не очень много о себе думает. Предложите поразмышлять тем, у кого низкий и средний уровень самопрезентации. Что помешало им ответить? Чего им не хватило? Умения сделать над собой усилие — надоело отвечать? Не смогли сразу включиться в работу? Слишком жестко контролировали себя, подвергали свои ответы строгой цензуре? Не хватило слов для выражения своих чувств?

От 18 до 20 ответов — высокий уровень самопрезентации. Человек смотрит на себя с разных сторон, так или иначе думает о себе и, главное, не стесняется сам себя. Надо обратить внимание на то, что могут встретиться повторяющиеся ответы. Это может свидетельствовать о том, что человека волнует какая-то одна тема. А если посчитать повторы за один ответ и опять определить уровень самопрезентации? Обратите внимание подростка на эту важную для него тему. Почему он «застрял» на ней?

Более 20 ответов. Может быть тестируемый стал писать что попало, лишь бы набрать желаемое количество ответов? Может быть он принял тест за соревнование, в котором надо обязательно выиграть? Пусть перечитает ответы и отметит, сколько из них написано случайно, просто так? Те, кто прячутся от себя или стараются угадать, что надо сделать, стремясь добиться лучшего результата, имеют либо низкий (или ближе к низкому), либо, наоборот, очень высокий уровень самопредставления. Однако этот показатель все же достаточно формальный.

Проанализируйте содержательную сторону ответов. Если подросток перечисляет, в основном, формально-биографические (родился в Москве, юноша, ...) или ролевые (сын, учащийся, ...) характеристики, то в чем именно проявляется его индивидуальность? Он «прикрылся» ими по какой-то причине или действительно не видит в себе ничего другого? Если зачеркнуть эти характеристики, то что тогда останется? Если ответы вроде бы разные, но об одном и том же, то возможно, что эта тема, порой даже неосознанно, наиболее занимает человека (например, тема взаимоотношения с людьми, переживания из-за неуспеха в школе и др.).

Если ответы относятся к одному из времен — прошлому, настоящему или будущему, то с чем это может быть связано? С прошлым связано много хорошего, чего не хватает теперь? Или все ответы устремлены в будущее? Или они вообще вне времени? Это связано с ощущением стабильности, постоянства или с желанием не замечать происходящих в себе и вокруг перемен? Если в ответах сочетаются все три времени, причем доминирует настоящее, то это может являться свидетельством постоянного ощущения времени своей жизни.

Чтобы определить отношение ответившего к самому себе, надо проставить около каждого ответа знак «+», если это в себе нравится; знак «-», если не нравится; «О», если все равно и «?», если сложно решить, нравится это в себе или нет. Затем подсчитать, каких знаков больше. По их количеству можно сказать, принимает ли учащийся себя или отвергает, любит или нет, безразличен или сам не знает, как к себе относиться. Это довольно грубые ориентиры отношения человека к себе, но и они показательны.

И последнее. Насколько ответы «хороший», «плохой», «добрый», «злой», «умный», «глупый» и т. п. являются плодами самоанализа, размышлений о себе, а насколько — защитным ярлыком, помогающим уйти от себя и других?

Методика «Кто Я?» помогает разобраться в том, насколько человек знает самого себя, что именно знает, что хочет знать о себе, а от чего прячется.

## **Занятие 3. Упражнение «Настроение»**

Возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслабленно, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам больше хочется, в полном соответствии с вашим настроением. Попробуйте представить, что вы переносите свое настроение на бумагу, как бы материализуете его. Закончим рисунок? А теперь переверните бумагу и на другой стороне листа напишите 5—7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте; необходимо, чтобы слова возникали спонтанно, без специального контроля с вашей стороны.

После этого еще раз посмотрите на свой рисунок, как бы заново переживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросьте в урну. Вы заметили? Всего 5 минут, а ваше эмоционально-неприятное состояние уже исчезло, оно перешло в рисунок и было уничтожено.

## ***Психология развития конкурентоспособной личности***