

# Часть 2

## ЛИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА В ОБЩЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

### ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ

*А. А. Алдашева (Москва)*

Семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дает возможность добиться более высокого уровня адаптивности ребенка в социуме. В целях реализации государственной подпрограммы «Дети и семья» по направлению «научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы» предполагается проведение разработки и совершенствования организационных и информационных технологий по подбору потенциальных приемных родителей для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время уже образовалась общность людей со своей структурированной предметной областью деятельности: воспитание детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, которая определена социальными нормами и документами, наделена всеми атрибутами профессии (оплата труда, трудовой стаж и т. п.). Можно говорить, что появилась новая социономическая профессия «приемный родитель», относящаяся к типу профессий «человек–человек», психологическую проблематику которой можно успешно разрабатывать на основе выдвинутых С. Л. Рубинштейном принципов «единство сознания и деятельности» (1959; 1998). Это единство, согласно С. Л. Рубинштейну, выступает как единство целей ее субъекта и тех ее мотивов, из которых она исходит, на основе чего формируется концептуальная модель трудовой деятельности, в которую включены определенные этапы ее реализации или действий. На каждом отдельном этапе профессионального развития происходит постоянная идентификация

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 09-06-00301А.

концептуальной модели «что я должен сделать», «что я должен получить», подчиненная достижению конечного результата.

Общим для европейской и американской моделей оценки и подбора замещающих родителей является отбор кандидатов по формальным требованиям и представленным документам, обучение и развитие компетентности для эффективного функционирования в этом виде деятельности. Оценка эффективности работника обычно рассматривается через профессиональную компетентность, как интегральную характеристику деятельности субъекта, соответствующую целям, задачам, полномочиям и ожидаемым результатам деятельности, включая этику, ценности и нормы поведения субъекта, закрепленным социумом. Данный подход к пониманию профессиональной компетенции позволяет очертить основные критерии оценки эффективности работника не только с общих позиций соответствия выдвигаемым требованиям, но и с позиций профессионального статуса.

Интегральная характеристика требований профессиональной деятельности, критерии эффективности, мораль, этика представлены в сознании как устойчивая функциональная система в виде концептуальной модели деятельности, обеспечивающей разного рода связи личностных позиций, которые могут быть как позитивными, так и негативными (Абульханова, 2009). Важными для составления прогноза эффективности деятельности приемного родителя являются индивидуальные способы разрешения противоречий, которые накапливаются в личном опыте человека. Недаром в большинстве рекомендаций по вопросам отбора приемных родителей большое внимание уделяется жизненному пути кандидата и положительному опыту преодоления проблемных ситуаций.

Согласно С.Л. Рубинштейну (1989), в труде существенна не только техника труда, но и отношение человека к труду. Именно в нем обычно заключены основные мотивы трудовой деятельности. Изучение мотивации приемных родителей показало, что наряду с декларируемыми **мотивами** присутствуют и недеклалируемые, а иногда даже неосознаваемые, которые являются движущей силой желания взять ребенка на воспитание. Исследования, проведенные нами, показали наличие отрицательного отношения к образу отца у одиноких женщин, желающих стать приемным родителем. Полные семьи с наличием кровных детей включают приемного ребенка в **проектируемое будущее**. Внутренняя мотивация находится в сложных взаимосвязях с другими компонентами воспитания, среди которых личная **ответственность за будущее ребенка, знания и умения, знания и переживания, навыки, жизненный опыт** порождают чувство уверенности в самоэффективности приемных родителей из полных семей.

Исходя из посылки, что труд приемных родителей принципиально не отличается от родительского труда, главной его задачей является передача накопленных знаний и опыта, которые необходимы «как средство и способ разрешения задач» (Рубинштейн, 1998, с. 500), что является важным для приемных детей, часто имеющих широкий спектр психологических, педагогических и нередко медицинских проблем. Развитие не только у себя, но и у приемных детей способности к **рефлексии**, формирование у приемных детей причастности к миру культуры является очень важным условием для определения не только отношения к собственной позиции, но и к позиции другого (Абульханова, 2009). Оказание помощи в развитии самосознания, ее этико-мировоззренческой позиции (Рубинштейн, 1989) является одним из условий возможности формирования личностных ресурсов приемных детей, так необходимых в преодолении сложной жизненной ситуации, в которой эти дети находились или находятся, а некоторые из них пережили насилие над собой. Таким образом, основываясь на позиции единства сознания и деятельности, мы попытались выделить некоторые необходимые личностные свойства приемных родителей, развитие которых позволит эффективно взаимодействовать с приемными детьми, обеспечить воспитательный процесс, направленный на оказание содействия в самоопределении и идентификации приемного ребенка. Выделенные личностные качества должны стать основанием для формирования минимального набора психологических знаний, которые необходимо предусматривать при профессиональной подготовке и определении требований к подбору приемных родителей.

### Литература

- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. № 1. С. 32–43
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998.
- Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

### **АНАЛИЗ ПРИЧИН ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА ОТ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е. В. Арасланова (Киров)*

**А**ктуальность изучения проблемы отчуждения современных студентов от учебной деятельности в вузе обусловлена рядом обстоятельств. Это, во-первых, динамичность социально-экономических

условий современного общества, требующего не только высокого уровня профессиональной подготовки специалистов, но и развития у них способностей гибко перестраивать свою деятельность, проявлять инициативу, креативность, неординарность действий и поступков, умения жить в условиях существования нестабильности, неопределенности и высокого уровня риска. Во-вторых, резкое экономическое расслоение общества значимо сказывается на атмосфере взаимоотношений в среде студенческой молодежи и их взаимодействии с преподавателями. Высшие учебные заведения нашей страны сейчас начинают осваивать работу в условиях существования социальных групп с резко отличающимися системами жизненных ценностей. Но, к сожалению, организационная культура вузов не выработала пока еще четкой стратегии действий в таких условиях, а отсутствие определенности в системе этических норм создает эмоционально отрицательный фон в образовательном пространстве вузов, является причиной проявления уже с первых курсов у части студенчества отчуждения от профессионального обучения. Это доказывают исследования, проведенные нами на базе Кировского филиала Российского университета инноваций в 2004–2006 годах. Наблюдается повышение числа студентов-первокурсников, у которых было зафиксировано отчуждение от учебно-профессиональной деятельности в вузе, так, в 2004 году отчуждение зафиксировано у 18,2% девушек и у 36% юношей, обучающихся по специальности «Биотехнология», в 2006 году отчуждение зафиксировано у 50% девушек и 38% юношей по данной специальности, по специальности «Информационные системы в экономике» в 2004 году у 47,2% юношей и 5,6% девушек, а в 2006 году уже у 65,7% юношей и 14,5% девушек, обучающихся по данной специальности. Положительная динамика числа студентов первых курсов с проявлением отчуждения зафиксирована на таких специальностях университета, как «Государственное муниципальное управление», «Менеджмент организации», «Финансы и кредит».

Отчуждение от учебно-профессиональной деятельности – это мотивационная позиция не только пассивного отказа студента от участия в учебной деятельности, от получения будущей профессии, но и угроза возникновения агрессивного, разрушительного отношения к профессиональной деятельности и к самому себе.

Изучение проблемы отчуждения в системе образования имеет давнюю историю. Косвенно она описывается уже в работах Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского, где раскрываются трудности, препятствующие процессу обучения.

В отечественной психологии проблема отчуждения изучалась В. В. Абраменковой, К. А. Абульхановой-Славской, Т. В. Гавриловой,

Т. П. Скрипкой, В. И. Слободчиковым, Л. П. Стрелковой, В. И. Лебедевым, В. С. Мухиной, и др. В современных исследованиях состояния высшего образования отчуждение студентов от профессионального обучения приобрело особую значимость, обозначены новые аспекты, что позволило посмотреть на эту проблему целостно (Т. В. Белова, В. А. Слостенина, Ю. В. Сенько, А. В. Торохов, Э. Фромм). Теоретический анализ причин отчуждения студентов от учебно-профессиональной деятельности в вузе нацеливает на поиск механизмов преодоления данного феномена в сфере высшего образования.

Нами был определен механизм отчуждения в ракурсе профессиональной вузовской подготовки. Главным в возникновении отчуждения студентов является нарушение мотива к учебно-профессиональной деятельности. В исследованиях С. Л. Рубинштейна отмечается, что «основными мотивами сознательного учения, связанными с осознанием его задач, является естественное стремление подготовиться к будущей деятельности, поскольку учение – это собственное опосредованное, совершающееся через овладение накопленным человечеством знаний, познание мира, интерес к знанию» (Рубинштейн, 1946, с. 563). Отсутствие мотивации студентов к учебной деятельности в вузе обусловлено возникновением ряда внешних и внутренних причин, которые являются пусковыми в механизме возникновения отчуждения. Это происходит тогда, когда у студентов наблюдается рассогласование целей и мотивов, направленных на достижение результата учебно-профессиональной деятельности. Об этом писал С. Л. Рубинштейн: «Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой в отличие от мотивов и целей отдельных действий носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется» (Рубинштейн, 1946, с. 565). Отчуждение студентов от учебно-профессиональной деятельности происходит тогда, когда общие мотивы учения подменяются частыми целями. Изменение позиции студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности происходит в том случае, когда отсутствуют мотивы к обучению в вузе у студента, тогда негативное действие внешних и внутренних причин является первостепенными и усиливают механизм отчуждения.

На основании исследований Р. Р. Бибрих, И. А. Васильева, Ф. М. Рахматуллина мы выделили и систематизировали внешние и внутренние причины, влияющие на появление отчуждения у студентов в сфере образования. Внешние причины можно условно разделить на четыре

группы: экономические, социальные, факторы качественного образования и семейного воспитания. Раскроем некоторые из них.

Влияние семьи на развитие личности человека бесспорно. Причины нарушения семейного воспитания (неадекватный тип семейного воспитания, культурный уровень семьи и ее ценностные ориентации) оказывают влияние на возникновение отчуждения у студентов от учебно-профессиональной деятельности в вузе. Отделение подростка от семьи, ослабление контроля со стороны родителей, а также отчуждение семьи от подростка является двусторонним процессом развития отчуждения. По мнению подростков, получивших «свободу» в результате такого разрыва, подразумевается отсутствие контроля, свобода передвижений, свобода в выборе социального круга и многое др. Искаженное понимание свободы приводит к тому, что многие студенты, оставаясь без привычного контроля со стороны родителей, который служил для них мотивом обучения длительное время в школе, отстают при обучении в вузе и со временем отчуждаются от учебной деятельности (Хухлаева, 2001, с. 96–97).

К социальным факторам относятся: низкий культурный уровень общества, аддикции, избегание службы в армии, ранние браки. Отличительной особенностью социокультурных процессов, происходящих в нашем обществе, является переоценка ценностей, «...экзистенциальный вакуум и многие другие симптомы социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы...» (Леонтьев, 1996, с. 15). Это проявляется в низкой культуре уровня развития общества. По мнению А. И. Рыжикова: «Культура может стать надежным тормозом на пути развития феномена отчуждения человека. Но развитая культура не является полной гарантией уничтожения феномена отчуждения человека. Психология культурного человека может резко изменяться в худшую сторону, если человек попадает в обстановку, способствующую развитию феномена отчуждения» (Рыжиков, 1991, с. 63).

К аддиктивным причинам, рождающим отчуждение, мы относим негативные привычки студентов, игровую и интернет-зависимость. При использовании интернет-ресурсов студентами в вузах необходимо отметить тот факт, что большинство студентов используют интернет не для получения дополнительных знаний, а для облегчения учебной деятельности. Это проявляется в неосознаваемом скачивании готовых контрольных и дипломных работ, предоставляемых в дальнейшем для проверки. Такие случаи в большинстве своем характерны для студентов заочного отделения, которые слабо представляют содержание найденного материала. Использование таким образом информационных ресурсов приводит к отстранению учащихся от учебной

деятельности и формированию привычки к получению результатов без определенных усилий.

Избегание службы в армии. Служба на современном этапе стала одной из внешних причин отчуждения не только по отношению к нравственным позициям личности, но и к учебной деятельности. Большинство студентов не скрывают данный мотив поступления в вуз. В результате учебной деятельности студент ориентирован не на получение профессиональных знаний, а на получение длительной отсрочки от армии, вуз реализует функцию социальной защиты в данной ситуации.

К третьей группе внешних причин мы отнесли экономические, это прежде всего платное обучение и слабая материально-техническая база вуза. Плата за обучение заставляет большинство студентов вузов прибегать к поиску работы за счет свободного посещения лекционных занятий. В результате этого эффективность учебной деятельности начинает снижаться. Чем больше количество часов студент включен в работу, тем больше негативных последствий, связанных с пропусками занятий, что приводит к неэффективной и некачественной профессиональной подготовке. Студент переходит в лучшем случае на репродуктивный способ обучения (переписывания чужих конспектов, либо копирование их). Также одной из внешних экономических причин является недостаточная материально-техническая база вуза: плохо оборудованные помещения учебного заведения, библиотека и ее недостаточное оснащение, отсутствие наглядности, отказ от использования информационных систем в обучении, – все это и многое другое вызывают отчуждение студентов от учебно-профессиональной деятельности.

Четвертая группа причин связана с качеством образовательного процесса в вузе. Это прежде всего неэффективная организация учебного процесса, отсутствие адаптационных программ в вузе, отсутствие межпредметных связей, и индивидуального подхода, недифференцированность оценки знаний и др. В психолого-педагогических исследованиях доказано, что процесс адаптации к обучению в вузе занимает немаловажное значение при формировании у студента положительного отношения к учебной деятельности. Неблагоприятная затяжная адаптация влечет за собой разочарование в будущей профессии и потерю уверенности студента в своих силах. Студенту-первокурснику при поступлении в вуз приходится приспосабливаться одновременно к новым требованиям, которые предъявляет высшая школа, новым условиям обучения и быта, что приводит к снижению продуктивности в учебной деятельности.

Отсутствие мотивации у студентов, неосознанность и непонимание значимости для будущей профессии отдельных предметов при-

водит к отчуждению их не только от предмета, но и от предстоящей учебной деятельности. Проблема отчуждения заключается не только в самом студенте, но и в том, каким образом преподносится учебный материал и как организован контроль за его выполнением.

К внутренним причинам относятся: социально-нравственные, психофизиологические, особенности интеллектуального развития студентов. Развитие интеллектуальной сферы студентов непосредственно связано с учебной деятельностью. У студентов отмечается недостаточный уровень подготовленности по программам средней школы, отсутствие ответственности и учебной активности, искажения в ценностных ориентациях. Слабо выраженные навыки учебной работы, недостаточно развитое словесно-логическое мышление, неразвитость концентрации и распределения внимания, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, случайность сделанного профессионального и жизненного выбора – все это приводит к снижению трудоспособности и потере учебных интересов, разочарованию в получении будущей профессии.

Мы полагаем, что анализ причин отчуждения студентов вуза позволит подойти к проблеме преодоления отчуждения от учебного процесса и включения студентов в учебную деятельность.

### **Литература**

- Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 13–22.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
- Рыжиков А. И.* Природа и человек: психологические проблемы отчуждения // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 60–64.
- Хухлаева О. В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2001.

### **ИЗУЧЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ**

*И. В. Афоньшина., Е. Б. Яцунова (Брянск)*

**Р**еформирование образовательной среды, переход высшей школы на многоуровневую систему подготовки специалистов, внедрение в учебный процесс современных технологий делают акцент на компетентность специалиста и предъявляют достаточно высокие требования к личности будущего профессионала, к его потребностно-мотивационной и волевой сферам, а также к системе межличност-

ных отношений в профессии. Естественно, что в этом процессе у его субъектов могут возникать разного рода проблемы (тревожность, агрессивность, конфликты в отношениях, трудности в приобретении профессиональных и личностных компетенций, различного рода деформации и т. д.), и задача его организаторов их вовремя заметить и оказать психологическую поддержку.

Существует ряд профессий, в которых человек может испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми – состояние эмоционального выгорания (СЭВ).

Эмоциональное выгорание – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. (Водопьянова, Старченкова, 2005).

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, он возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, описанным Гансом Селье – основоположником учения о стрессе. В этом процессе проявляются все три фазы стресса:

- 1) нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;
- 2) резистенция (сопротивление) – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;
- 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным (Форманюк, 1994).

У людей с СЭВ выявляется сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти, внимания), нарушения сна, личностные изменения. Возможно развитие тревоги, депрессии, расстройств, зависимости от психоактивных веществ, суицидальные попытки. Каждому этапу СЭВ присущи симптомы нарастающего эмоционального выгорания. Так, у человека, подверженного выгоранию **первой степени**, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса. Эти признаки и симптомы проявляются в легкой форме и выражаются в заботе о себе, например, путем расслабления или организации перерыва в работе. На **второй стадии** выгорания симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной харак-

тер и труднее поддаются коррекции. Профессионал может чувствовать себя истощенным после хорошего сна и даже после выходных. Признаки и симптомы **третьей стадии** выгорания являются хроническими. Могут развиваться физические и психологические проблемы типа язв и депрессии; попытки заботиться о себе, как правило, не приносят результата, а профессиональная помощь может не давать быстрого облегчения. Человек может подвергать сомнению ценность своей работы, профессии и жизни как таковой.

Синдром эмоционального выгорания – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» – отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и в отношениях с партнерами. Целью проведенного исследования было изучение особенностей синдрома эмоционального выгорания у студентов разных курсов, возникающего в процессе выполнения профессионально-учебной деятельности.

В исследовании принимали участие 58 студентов 1, 3, 5-го курсов (по 20, 22, 16 человек в соответствующей группе). В числе испытуемых – 40 девушек и 18 юношей. Следует обратить внимание на то, что обследование проводилось в феврале-марте, когда завершились практики у студентов 3-го (учебная) и 5-го (вторая производственная) курсов. Именно в эти периоды студенты приобретают реальный опыт не только знакомства, но и практического участия в учебно-воспитательном процессе.

Результаты распределения студентов по уровню сформированности синдрома эмоционального выгорания приведены в таблице 1.

Видно, что у подавляющего большинства студентов 1-го и 3-го курсов синдром формируется или уже сформирован (80% и 85% соответственно), тогда как все пятикурсники подвержены его формированию или сформированности.

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ  
СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ (%)

Синдром	1 курс	3 курс	5 курс
не сформирован	20	15	0
формируется	50	60	37,5
сформирован	30	25	62,5

Чем дольше студенты учатся, чем старше они становятся, тем более выражены проявления синдрома. Студенты начиная с 3-го курса включаются в профессиональную деятельность в ходе учебной (3-й курс) и производственной (5-й курс) практик, при этом у пятикурсников за плечами уже три практики. Конечно, начинающим педагогам приходится не только наблюдать со стороны, но и нередко становиться участниками различных эпизодов учебно-воспитательного процесса, вступать в профессиональное взаимодействие со старшими коллегами. Не всякий опыт оказывается позитивным, некоторые из них испытывают на себе действие различных психотравмирующих факторов. Следует заметить, что немало студентов начинают работать к пятому курсу, и это увеличивает и физическую, и психическую нагрузку.

Сравнение юношей и девушек по уровню сформированности синдрома эмоционального выгорания показало, что среди первокурсников значительно больше юношей (80%), чем девушек (26,7%), у кого симптомы и некоторые фазы формируются, но у 73,3% девушек синдром эмоционального выгорания уже сформирован. Эти различия статистически достоверны по  $\phi$ -критерию Фишера ( $\phi_{эмп} = 2,19$ ,  $p \leq 0,05$ ;  $\phi_{эмп} = 3,99$ ,  $p \leq 0,01$  соответственно).

Это указывает на то, что в процессе вхождения в новую, профессионально-учебную деятельность девушки оказались более уязвимы, менее адаптивны и нуждаются в большем внимании со стороны организаторов учебно-воспитательного процесса.

Ко второму семестру третьего курса уже у каждой второй девушки (50%) синдром формируется, а юношей с соответствующим уровнем «эмоционального выгорания» на 10% меньше (70%), чем на первом.

Меньше доля девушек-третьекурсниц по сравнению с первокурсниками со сформированным синдромом (30%), но при этом появились юноши, у кого сформировался синдром эмоционального выгорания (20%).

На выпускном курсе практически у всех студентов, и юношей и девушек, «эмоциональное выгорание» находится на стадии формирования (33,3% и 38,5% соответственно) либо уже сформировано (66,7% и 61,5% соответственно).

Распределение студентов по уровню сформированности фаз СЭВ представлено в таблице 2.

Обращает на себя внимание фаза резистенции, формируемая или уже сформированная, часто выявляемая у студентов изучаемых курсов (95%, 85%, 93,75% соответственно). Кроме того, имеют место сочетания разных фаз с разным уровнем сформированности, особенно это заметно у студентов 5-го курса.

**Таблица 2**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО УРОВНЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ФАЗ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ (%)

Фаза	1 курс			3 курс			5 курс		
	несф.	форм.	сформ.	несф.	форм.	сформ.	несф.	форм.	сформ.
напря- жение	40	50	10	85	5	10	50	31,25	18,75
резис- тенция	5	50	45	15	60	25	6,25	31,25	62,5
истоще- ние	35	50	15	75	15	10	25	43,75	31,25

Анализ сформированности симптомов синдрома эмоционального выгорания показал следующие результаты.

С наибольшей частотой, доминирующими в фазе «напряжения» у студентов 1, 3, 5-го курсов является симптом «тревоги и депрессии» (35%, 15% и 31% соответственно). Это свидетельствует о переживании сложных обстоятельств, связанных с профессионально-учебной деятельностью, в процессе которой может возникать неудовлетворенность собой, разочарование в выбранной деятельности. Этот симптом считается крайней точкой в формировании тревожной напряженности при развитии эмоционального выгорания.

У каждого пятого первокурсника выявлен в фазе «напряжения» симптом «загнанность в клетку». Для этих студентов включение в новую деятельность сопровождается развитием стресса. Это состояние интеллектуально-эмоционального тупика, когда проблемы и трудности кажутся бесконечными, а сил недостаточно, чтобы с ними справиться, и каждая ситуация воспринимается как безысходная, но у каждого будущего специалиста это проявляется индивидуально.

В фазе «резистенции» по частоте выявления у студентов 1, 3 и 5-го курсов доминирующими являются симптомы «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» (70%, 55%, 62,5% соответственно) и «редукции профессиональных обязанностей» (50%, 35%, 50% соответственно). Этих студентов характеризует избирательность в проявлении отношения к студентам и преподавателям, граничащего с неучтивостью, равнодушием, черствостью, интерпретируемые партнерами как неуважение. Нередко эти проявления переходят границы принятых норм. В деятельности студенты склонны упрощать свои обязанности, ищут легкие пути к их выполнению. Все это проявляется в «школярничестве» как одной из форм.

В фазе «истощения» мы отметим у первокурсников (25%) симптом «эмоционального дефицита», который проявляется в раздражении, обидах, грубости по отношению к сокурсникам как субъектам общей

деятельности, в равнодушии к ним. Коллеги больше не способствуют интеллектуальной, волевой отдаче. Профессионально-учебная деятельность не развивается как совместная, коллективная, где все окружающие люди имеют близкие цели, решают общие задачи, включая преподавателей.

Мы отмечаем более частые обращения студентов разных курсов на кафедру за консультациями, с просьбами о помощи по выходу из состояний тревоги, страха, неуверенности, по организации режима работы, по нормализации отношений со сверстниками. Не вызывает сомнения необходимость системы психологической поддержки студентов, которая может включать такие формы работы, как консультации, тренинги, обучающие программы, создание комнаты психологической разгрузки.

Проблема «эмоционального выгорания» представляет не только научный интерес, она имеет большую практическую значимость при использовании полученных данных в системе психогигиенических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья студентов.

### **Литература**

- Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / Под ред. В. В. Бойко. СПб., 1999.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
- Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6.

## **ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

*Т. Д. Барышева (Мурманск)*

**И**ntenсификация подготовки будущих специалистов относится к приоритетным требованиям высшего профессионального образования. Несмотря на трудности современного этапа модернизации высшей школы, ключевым элементом вузовского образовательного процесса должно оставаться планомерное развитие профессионального сознания студентов.

Эффективность использования технологий интенсификации подготовки специалистов часто зависит от представлений об осо-

бенностях развития их профессионального мышления. Выделяются разные подходы к определению его сущности (С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, В. Я. Ляудис, Б. Ц. Бадмаев, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, Л. Д. Столярченко, В. В. Бойко, Ю. В. Скворцова, О. М. Краснорядцева и др.). Профессиональное мышление может пониматься как проявление самоорганизации профессиональной деятельности. В современной психолого-педагогической литературе описаны разнообразные подходы к формированию и развитию мышления педагога, которые в полной мере относятся и к процессам становления профессионального мышления педагогов-психологов. В последнее десятилетие профессиональное мышление в ряде концепций рассматривается как рефлексивная умственная деятельность по решению профессиональных задач.

Модернизация современного высшего образования должна охватывать и область его содержания, и технологии подготовки специалистов-профессионалов. При этом важно, чтобы не была потеряна личностно-развивающая стратегия, целью которой является обеспечение становления личности, способной к самообразованию и саморазвитию. Методы вузовской подготовки должны быть направлены в первую очередь на формирование обобщенных стратегий решения профессиональных задач и в то же время обеспечивать будущему профессионалу умения обобщать собственную практику и выяснять необходимость и последовательность действий по изменению собственной личности. Поэтому акмеологический акцент в развитии личности студента и его профессиональной позиции необходимо ставить на процессе саморазвития, самопроектирования.

Разработка в психологии идей субъектного подхода к развитию личности привело к оформлению концепции самопознания, самопонимания, рефлексии (С. Л. Рубинштейн, В. Франкл, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, В. П. Зинченко, И. Н. Семенов, В. И. Моросанова, В. В. Столин, В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев и др.). В работах отечественных психологов изучено познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности, установлена взаимосвязь самопознания и самореализации личности, роль понимания в познании и общении и т. п. А. В. Карпов подчеркивает, что любая активность субъекта, направленная на планирование решения проблемной ситуации, контроль собственного понимания ее, оценку качества продвижения по ходу решения ситуации, метакогнитивна по своей природе (Карпов, 2005). Следовательно, навыки метапознания должны быть частью профессионального инструментария педагога, и тем более педагога-психолога.

Однако становление метакогнитивной, метарефлексивной позиции у студентов проходит со значительными трудностями. Осо-

бенно актуально это в отношении рефлексивных, метакогнитивных компонентов профессионального мышления. Анализ показывает, что несмотря на активное применение в отдельных центрах психологического образования разнообразных рефлексивных методических подходов и технологий (таких как индивидуальные рефлексивные практики, рефлексивный тренинг, супервизия, практики интуитивного постижения психической реальности и т. п.) рефлексивный компонент в целом в подготовке педагогов, психологов и специалистов других профилей выступает, как правило, в виде отдельных нерегулярных, несистематизированных заданий.

Помимо совершенствования профессионального мышления перед вузовским обучением встает еще одна задача стратегического характера: преподавателям необходимо на протяжении всего обучения в вузе целенаправленно формировать у студентов готовность и навыки использования метапознания как в традиционной учебной деятельности, так и при решении проблемных ситуаций. Психологический анализ основных подходов к исследованию метапознания позволяет констатировать, что все они в той или иной степени основываются на рефлексии субъектом процесса и результата собственной деятельности.

С. Л. Рубинштейн относил к внутренним, интрапсихическим условиям развития рефлексии, которая позволяет личности «выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью для выработки соответственного отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать свою деятельность, критически ее проанализировать и конструктивно усовершенствовать» (Рубинштейн, 1976, с. 351–352).

По мнению А. В. Карпова, анализ рефлексии с точки зрения индивидуальной меры развитости и сформированности позволяет выявить дифференциальные различия ее результативных параметров. Тем самым процесс рефлексии выступает основой и собственно процессуальным содержанием рефлексивности как индивидуального качества субъекта, как свойства личности (Карпов, 2005). Таким образом, открывается возможность последовательного повышения уровней рефлексивности обучаемого с помощью специально разработанных процедур и технологий.

С начала 70-х годов XX века ставится задача исследования рефлексивного мышления учителей в процессе преподавания. Ранее только практическая деятельность считалась основной задачей преподавателя, хотя уже в теории Д. Дьюи упоминается о связи рефлексивного мышления и педагогической деятельности. Многие авторы сейчас начинают выделять рефлексивное преподавание в качестве ведущего ас-

пекта профессиональной подготовки педагогов. Достижение высокого уровня эффективности в профессиональной деятельности обязательно предусматривает наличие рефлексивности мышления в «арсенале» преподавателя. Е. К. Осипова, М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова и др. относят рефлексивность к важнейшим качествам профессионального мышления педагога, наряду с проблемностью, комплексностью, конкретностью, конструктивностью, самостоятельностью, критичностью, индивидуализированностью мышления.

В обзоре С. Инбар анализируются современные представления зарубежных исследователей о проблеме «рефлексивного преподавания» и характеризуются различные его модели – модели Д. Шона, Р. Росса, Мактаггарта-Кеммиса, В. Лудена и др. (Инбар, 2004). Например, Д. Шон, считающийся одним из главных теоретиков в данном русле, рассматривает практическую рефлексию как способность профессионала интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем. Особенно значима рефлексия в профессиях социономического профиля, отличающихся насыщенным психологическим фоном и затруднениями в технологической регламентации деятельности. Д. Шон выделяет два основных типа рефлексии: рефлексия в процессе деятельности и рефлексия об этом процессе. Тонкой особенностью первого типа рефлексии является то, что она характерна исключительно для лица, действующего в конкретной ситуации. Второй тип может быть присущ и наблюдателю как соучастнику процесса, принимающему участие в анализе действий и их осмысливании, а также в проверке получаемых результатов. В силу «замкнутости» обсуждений возникает круговой характер обмена мнениями, который может вызвать внутренние психологические изменения у обеих сторон (деятеля и наблюдателя), что служит основой как для рефлексивного наблюдения, так и для рефлексивного обучения (Шон, 1990). Этот вывод является одной из методических посылок организации обучающихся курсов по развитию метарефлексивной позиции у педагогов.

Рефлексивная модель обучения позволяет создавать и применять различные мотивационно-стимулирующие условия для самореализации индивидуальных образовательных ресурсов и творческого потенциала обучаемых. Усиление рефлексивного компонента в качестве методического приема при изучении психологических дисциплин открывает переход к метапознавательной деятельности студентов, к осознанному использованию ими собственных приемов построения действий, к пониманию психологической основы действий будущей профессиональной деятельности.

Как отмечает А. В. Карпов с соавторами, одной из наиболее остро дискутируемых тем в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков (Карпов, 2005). Ряд зарубежных авторов утверждает, что для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Важной частью обучения при этом является обучение навыкам саморефлексии.

Широкое поле для развития рефлексивности у студентов-педагогов предоставляет педагогическая практика. Например, разработанные нами психологические задания к учебно-воспитательной и стажерской практике будущих учителей начальной школы и учителей безопасности жизнедеятельности содержат в себе элементы рефлексивного подхода, выстроенные в определенной иерархии. В ситуациях решения рефлексивных задач студенты осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки от освоения предметного знания к выявлению способов собственной мыслительной работы.

Другой вариант проектирования учебной дисциплины, в котором в большем объеме и более системно сделана попытка реализовать рефлексивные технологии для развития метакогнитивных компонентов профессионального мышления, представлен в программе курса «Методика преподавания психологии» и программе преподавательской практики для педагогов-психологов (Барышева, 2005). Характерной особенностью нашего подхода является направленность рефлексивного процесса и возможность управления им в целях становления и развития продуктивной деятельности педагогов-психологов. Апробация проекта свидетельствует о достаточной плодотворности стратегии направленной рефлексии. Практическая учебно-преподавательская деятельность позволяет стимулировать процессы профессионального самоосознания у студентов. Рефлексия профессионально-деятельностных проявлений выделяется как основное направление рефлексивного процесса. В этом случае обязательный анализ выполнения практикантами преподавательской функции осуществляется по заранее разработанным критериям. Имплицитно задается и второе направление рефлексивного процесса – рефлексия личностных проявлений. Специально внимание практикантов к данному направлению не привлекается, но значительная часть студентов так или иначе выходит на осознание своих личностных затруднений и стремится обсудить их с психологом-наставником. Консультирование с преподавателем-куратором по личностным проблемам в период преподавательской практики становится одним из способов реализации психологического сопровождения развития личности студента в вузе.

Идея направленности рефлексивного процесса подкрепляется принципом и процедурой «трехсторонней рефлексии» (Барышева, 2005, 2006). Их организационная суть заключается в том, что одни и те же явления преподавательской практики наблюдаются и осмысливаются с трех сторон – самого практиканта, находящегося в ситуации преподавания, преподавателя-куратора и студента-однокурсника, реализующего в данный момент функцию «учебной супервизии». Таким образом, каждый студент в течение практики неоднократно оказывается на разных уровнях метапозиции относительно профессионально-деятельностных проявлений. В нашем варианте проведения преподавательской практики используются различные формы организации супервизии. Групповая форма предполагает работу одного супервизора (преподавателя-куратора) одновременно с несколькими супервизируемыми (практикантами). Кроме того, применяется индивидуальная форма супервизии в двух вариациях: «преподаватель–практикант» и «учебный супервизор (сокурсник)–практикант». В этом случае вариант взаимодействия практикантов квалифицируется как «взаимная супервизия». Основная задача супервизора заключается в консультировании обучающегося, предоставляя ему возможность рефлексировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение. Этот «обмен мнениями» носит замкнутый рефлексивный характер внутри диады или триады участников. Круговой характер метапозиции проявляется и в том, что происходящие изменения служат одновременно основой для наблюдения процесса и обучения в ходе рефлексии после действия (Шон, 1985).

Следует отметить, что супервизия не является способом контроля за профессиональной деятельностью специалиста, а представляет собой обучение посредством консультирования. Несмотря на активные исследования, до сих пор отсутствует согласованная теория, признанная методика и четко сформулированные цели, с помощью которых можно определить уровень развития супервизии. По признанию многих практикующих российских психологов, супервизия пока не является значимым инструментом профессионального обучения или совершенствования специалистов.

Прием «учебной супервизии», который мы используем, внешне сходен с методом обучения «через другого», предложенным Э. А. Колдзеем и В. А. Петровским. Суть этого метода заключается в том, что студенты осуществляют различные учебные роли в ситуации моделирования профессионально-ориентированной учебной деятельности. Организация обучения проводится в форме ролевой игры, где основной единицей анализа выступает триада учебного диалога.

А. А. Алимов, используя данный метод при обучении студентов-психологов становлению смысловой профессиональной установки, создавал группы студентов, в которых они обсуждают возможные способы ролевого поведения, принимают тему учебной деятельности. В рамках одной и той же ситуации студенты обмениваются ролями с другими участниками группы, получая возможность оценить учебную ситуацию взаимодействия с различных позиций. Условие включения студентов в профессиональную ситуацию выполнялось либо за счет включения их в моделируемую психологическую деятельность, либо за счет решения ими предлагаемых профессионально-психологических ситуаций в ходе занятий, воспроизводящих обстановку реальной деятельности психолога-практика (Алимов, 2005).

В нашем варианте проведения преподавательской практики основная задача «учебного супервизора» заключается в консультировании обучающегося через предоставление последнему возможности рефлексировать свои реальные профессиональные действия и профессиональное поведение не в моделируемых, а в действительных ситуациях. Необходимым условием эффективности процесса педагогической рефлексии является непосредственное включение студента в ситуацию непосредственного осуществления профессиональной деятельности.

Преподавательская практика как раз дает возможность студенту быть включенным не просто в моделируемую педагогическую деятельность и не в условную педагогическую ситуацию, а непосредственно в педагогическую работу и, соответственно, более целенаправленно развивает различные компоненты профессионального мышления, в том числе метакогнитивные, рефлексивные. В результате включения в процесс «учебной супервизии» практикант может систематизировать свой психолого-методический арсенал и наметить стратегии самоизменения. Участие в подобной рода групповой процедуре имеет как индивидуальный, так и коллективный эффект. Продуктивным для объяснения обучающих эффектов может послужить подход О. А. Андреевой, исследовавшей микросоциальные технологии как специально организованные краткосрочные формы работы с группой в микросоциальном контексте взаимодействия. Они позволяют с помощью воздействия на элементы социальной ситуации активно управлять процессом формирования и изменения установок и представлений будущего психолога, структурировать его профессиональное самосознание и актуализировать в нем профессионально важные характеристики (Андреева, 2007).

Педагогическая практика, сконструированная в русле интенсивного развития рефлексивной, метакогнитивной позиции студен-

тов, позволяет получить и другие значимые «продукты обучения»: формирование структуры знаний с увеличением межпредметных связей; стимулирование становления профессионализма у студентов; сочетание профессионального роста и активизации их личностного потенциала; усиление рефлексивности как способа повышения качественных параметров образования и т. д.

Активизацию ценностной метарефлексивной позиции, по мнению В. Я. Ляудис, можно рассматривать как предпосылку раннего становления методического мастерства у будущих педагогов-психологов (Ляудис, 2003). Таким образом, открывается возможность последовательного повышения уровней метакогнитивности обучаемого, с помощью специально разработанных процедур и технологий. На наш взгляд, применение рефлексивного подхода в обучении может привести к существенным положительным преобразованиям качества педагогического и психологического образования. Мы полагаем, что акмеологические резервы повышения качества подготовки профессионалов можно найти в расширении практики системного применения рефлексивных обучающих технологий при одновременном анализе их эффективности.

### Литература

- Алимов А. А. Становление смысловой профессиональной установки в учебной деятельности. М., 2005.
- Андрева О. С. Микросоциальные технологии и механизмы их воздействия на профессиональное самосознание студентов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 84–86.
- Барышева Т. Д. Методика преподавания психологии. Практические задания и методические рекомендации. Мурманск, 2005.
- Барышева Т. Д. Развитие рефлексивных компонентов профессионального мышления педагогов-психологов в условиях преподавательской практики // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы 3-й Национальной научно-практической конференции. Т. 1. М., 2006.
- Инбар С. Рефлексия как фактор формирования профессионально-педагогической позиции. СПб., 2004.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.
- Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. М., 2003.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы. Ярославль, 2005.

## ПСИХОЛОГИЯ НРАВСТВЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В СВЕТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА О СВЯЗИ ПСИХОЛОГИИ С ЭТИКОЙ

*А. Н. Бражникова (Брянск)*

**В**клад С. Л. Рубинштейна в отечественную и зарубежную психологию не вызывает сомнения. Одной из актуальных и перспективных для современной психологии человека, на наш взгляд, является идея ученого «об этической нравственной переделке отношений людей в соответствии с принципами человечности» (Рубинштейн, 2003, с. 26).

Придавая большое значение отношениям, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «свою объективную содержательность психология человека и его деятельность черпают из отношения человека к другому человеку и обществу... Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. „Сердце“ человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям оно стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен установить. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. Здесь вместе с тем область „стыка“ психологии с этикой» (Рубинштейн, 2003, с. 235).

Идею неразрывной связи психологии и этики, развивают и реализовывают в своих исследованиях авторы различных отраслей современной психологии (Б. С. Братусь, М. И. Воловикова, Р. М. Грановская, А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, Н. А. Коваль, А. Б. Купрейченко, А. С. Чернышов, и др.), которые, несмотря на мнения некоторых ученых, что в условиях рынка соображения морали отодвигаются на второй план (Китов, Шиянов, 2002, с. 5), не уклоняются от «нравственных императивов и рассуждений».

Происходящие в стране перемены изменили функциональные нравственные ценности, подорвали веру в справедливость, добро, милосердие в «нормальные человеческие отношения». И это не может не вызывать беспокойства. В настоящее время как никогда общество нуждается в изучении и всестороннем осмыслении новых процессов и явлений в области нравственности и требует от науки глубокой переработки ее психологических аспектов. Ведь роль науки сказывается прежде всего через соотношение ее с нравственностью. А для российского менталитета характерно особое внимание к нравственным проблемам (Воловикова, 2004, с. 16). Указывая на многоцветность мне-

ний о сегодняшнем состоянии психологической науки, Б. С. Братусь предлагает российскому пути развития три подхода: гуманитарный, христиански ориентированный и нравственно ориентированный (Братусь, 2000, с. 34).

Вечность и актуальность нравственной проблематики бесспорна. На разных этапах исторического развития в разных науках по многим направлениям с различных позиций обсуждались проблемы нравственности и пути развития высоконравственной личности. Особенно широко данные вопросы обсуждались в советский период.

Не ставя своей целью вступать в дискуссию по выше названной проблеме, считаю, что основная ошибка специалистов в области нравственности в эпоху социализма в том, что они лишь пропагандировали, поучали, вызывали к чувству долга, забыв о сложности и неповторимости психики каждого человека, или, другими словами, не учитывали индивидуально-психологических особенностей личности. И сегодня назрела необходимость переосмысления проблемы нравственности и нравственного развития личности в интеграционном процессе наук о человеке, где центральное место должно принадлежать психологии, поскольку именно психология позволяет увидеть, какое место в жизни каждого человека занимает нравственность и каково ее влияние на психическое здоровье личности и социально-психологическую безопасность общества.

Повышение нравственного уровня личности и общества в целом особенно необходимо в настоящее время, ибо в современном обществе ярко прослеживается нравственный кризис. Отношения между людьми формируются личной выгодой, эгоистическими интересами, стремлением к примитивному удовлетворению своих желаний. Все меньше и меньше человек прислушивается к голосу совести, не руководствуется чувством чести, принципами честности и порядочности, что влечет за собой негативные последствия как в выполнении профессиональных обязанностей во многих сферах профессиональной деятельности, так и жизни общества в целом. Ведь в жизни каждого человека более значимыми оказываются чаще всего именно человеческие отношения: какую бы конвенциональную роль он ни играл, в какой бы сфере деятельности ни находился, где бы ни работал, главное для него – отношение другого и отношение к другому.

Человек, по мнению С. Л. Рубинштейна, есть человек лишь в своем взаимоотношении к другому человеку: человек – это люди в их взаимоотношениях друг к другу. Человек как абсолют, «как вещь в себе», как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, не человеческое существо и, более того, это вообще несуществующее – ничто (Рубинштейн, 2003, с. 281). Только во взаимоотношениях с другим

человеком и с собой можно определить нравственную сущность человека.

Наибольшее влияние нравственный кризис, переживаемый обществом, оказал на нравственный уровень молодежи, основной частью которой является студенчество. Н. А. Коваль и ряд других исследователей отмечают, что у многих студентов на сегодняшний день наблюдается недостаточность и неразвитость нравственных потребностей, невысокая культура мышления, слабо развитое стремление к самообразованию, самовоспитанию, реализации своего личностного потенциала. Все это свидетельствует как об определенном дефиците нравственных знаний, так и невысоком нравственном уровне многих студентов (Коваль, 1997, с. 194). Наши исследования, проводимые в 2004–2005 годах среди студентов высших учебных заведений Карачаево-Черкесской республики и Брянского государственного университета, также показали дефицит знаний о нравственных категориях и смешение нравственных понятий, а также невысокий уровень развития нравственных качеств. Однако потребность в нравственности, приобщению к нравственным ценностям среди студентов еще не утрачена, поскольку более 90% обследуемых указали на необходимость введения в учебные планы профессиональной подготовки будущих специалистов курсов, рассматривающих психологические проблемы нравственности (Бражникова, 2005, с. 284–285).

Молодежь и студенчество является будущим нашего государства. Можно даже сказать, что соотношение их нравственного уровня и профессионализма способны повлиять на историческую судьбу народа и государства. А поскольку приобщение к нравственным ценностям достигается через знания о них, знания о связи себя с ними, определением смысла своей жизни через соотнесение и познание себя в связи с другими людьми и стремление реализовать себя в улучшении нравственного состояния общества, нами был разработан курс «Психология нравственности профессионала». Данный курс читается в Брянском государственном университете им. И. Г. Петровского и на наш взгляд должен и может сыграть существенную роль в модернизации современного профессионального образования как учебная дисциплина и как прикладная отрасль психологии.

Несмотря на всеобщий характер моральных требований и наличие единых выработанных обществом нравственных представлений и этических норм поведения существуют и специальные нормы поведения для некоторых видов профессии. Повышенная мера моральной ответственности необходима прежде всего во врачебной, психологической, педагогической, юридической деятельности, т. е. в тех сферах, где от качества труда зависит состояние психического и физического

здоровья, духовный мир и положение человека в обществе. Успешное выполнение профессиональных обязанностей в этих сферах предполагает соединение квалифицированности специалистов с глубоким осознанием ответственности, готовности безукоризненно выполнять свой профессиональный долг, и в силу этого нравственность является элементом профессионализма, поскольку требует повышенного внимания к нравственной стороне выполняемых функций. Отсюда, основной целью курса является изучение и описание психологических особенностей, закономерностей и механизмов нравственной (безнравственной) деятельности человека, воспитания и развития нравственно-профессиональных качеств личности в процессе ее профессионального становления.

Формируясь на стыке философии, педагогики, психологии, этики, акмеологии и других гуманитарных наук, психология нравственности профессионала в основу своего учения ставит христианскую нравственность, одним из основных принципов которой является заповедь «*Возлюби ближнего твоего, как самого себя*» (Мф. 22: 39). Любовь к другому человеку выступает как первейшая острейшая потребность человека. Но что означает подлинно любить человека? Все возвышенное трудно поддается логическому объяснению. «Любовь долготерпит, милосердствует... не завидует... не превозносится... не раздражается, не мыслит зла...» (1 Кор. 13: 4–5). Все теряет силу, если не будет основного – любви к человеку. Только через любовь возможно нравственное преобразование человека.

Уже стало очевидным, что наука, во многих отношениях преуспевающая и находящаяся в тесном соприкосновении с действительностью, мало способна отвечать по существу на животрепещущие вопросы, связанные с душевным равновесием, а также спокойствием и благополучием как в стране, так и в мире в целом.

Поэтому нам представляется перспективным изучение нравственности человека на основе научно-психологического и религиозного подходов. «Современная практическая психология, по справедливому замечанию Т. А. Флоренской, своими корнями восходит в наследие раннехристианских подвижников, главным делом которых было духовное и нравственное совершенствование, борьба с грехами, пороками и страстями. Их наука о душе основывалась на внутреннем опыте, описание которого у разных авторов, при наличии индивидуального своеобразия, весьма сходно, что позволяет говорить об общих принципах и закономерностях этого душевного опыта» (Флоренская, 2001, с. 5).

Задачи курса «Психологии нравственности профессионала» во многом обусловлены теми проблемами, которые стоят перед пси-

хологической наукой и практикой. К числу основных задач, стоящих перед психологией нравственности профессионала, следует отнести следующие:

- обоснование методологии психологии нравственности профессионала, включающей культурно-исторические основы развития психологического знания о нравственности, ведущие понятия и принципы исследования;
- исследование психологических аспектов христианской нравственности, определение связи между христианской нравственностью и психологическими особенностями нравственности человека;
- исследование проблемы нравственности, ее структуры, психологическое обоснование основных нравственных категорий, входящих в структуру нравственности;
- изучение проблемы нравственно-психологических отношений личности;
- исследование проблемы нравственных отношений в сфере профессиональной деятельности;
- изучение и осмысление психологических аспектов нравственной деятельности социономической группы профессий (педагога, психолога, врача, юриста);
- изучение психологических основ нравственности личности профессионала, ее нравственно-профессиональные качества;
- исследование проблемы нравственного становления будущего профессионала в процессе профессиональной подготовки;
- изучение психологических основ нравственно-речевой компетентности будущего профессионала и проблемы ее формирования в профессиональном становлении.

Указанные задачи не исчерпывают всей проблематики психологии нравственности профессионала, всех ее направлений и целей, а лишь являются основными.

Психологию нравственности профессионала интересуют те аспекты деятельности личности, которые связаны с существованием и функционированием норм – правил поведения, а также внутренними побуждениями, направленными на совершение нравственных (безнравственных) поступков. Кроме того, психологию нравственности профессионала интересует степень соответствия между тем, что индивид предпочитает, одобряет или осуждает в своих нравственных оценках, и его поведением. И здесь важную роль играют активные технологии, используемые нами в рамках семинарских занятий курса, такие как имитационные и ролевые игры, тренин-

говые упражнения и т. д. Особенно эффективны в этом отношении имитационные игры.

В процессе подготовки и проведения игры происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности, повышается значимость своего «Я». На основе усиления интереса к игровому процессу, становясь свидетелями развертывания этого процесса, участники игры испытывают радость. Разворачивание максимального разнообразия содержащихся смыслов в игре открывает возможность для разнообразного восприятия – перцепции – участниками происходящего. Ранее совершенно незаметная или надежная вещь, например *совесть*, рассматривается в некотором специфическом контексте, приобретает значение и вес.

Следует отметить, что игра не является самоцелью, а служат психоэмоциональной основой познавательного процесса и используется как «среда сгущенного обобщения, образовательное значение которой в предоставлении изысканной возможности для индуктивных заключений». Замечательным результатом игры признается побуждение студента к размышлениям, желание действительно изменить что-то в себе, принять ответственность за свою жизнь.

Нравственность личности, в том числе и профессионала, представляет собой сложное психологическое образование, включающее в себя структуру иерархически связанных компонентов, значимость которых в равной степени определяют уровни сформированности представлений личности о нравственности, сформированных на основе прошлого опыта в процессе воспитания и развития. Исходными элементами нравственности являются, *во-первых*, представления человека о нравственности и нравственных категориях, *во-вторых*, процесс их интериоризации, то есть переход знаний в убеждения на основе свободного выбора, и, *в-третьих*, реализация их в поступках, деятельности человека. Безусловно, такие проблемы не могут решаться в короткие сроки.

Нравственность, как и профессионализм, приобретает жизненным опытом. Требуется специальная внутренняя работа, которую человек регулярно должен исполнять для того, чтобы восстановиться в нравственной «простоте». Психология нравственности профессионала в основе своего учения в первую очередь ставит принципы сознательного проявления любви к добру и справедливости, чести и достоинству. Ведь человеческое общество развивается прогрессивно только тогда, когда нравственное в человеке является определяющей шкалой и критерием репутации как на работе, так в обществе и быту. И если исходить из понятия образования как присвоения образа, то профессиональное образование должно быть

направлено прежде всего на присвоение будущему специалисту нравственного образа.

Таким образом, психология нравственности профессионала как учебная дисциплина способствует предварению в жизнь призыва Эйнштейна сделать главной задачей образования стремление к нравственности. Представление данной дисциплины как прикладной отрасли психологии может быть направлено на реализацию одной из идей С. Л. Рубинштейна о нравственной переделке отношений людей в соответствии с принципами человечности – «открыть глаза человеку на богатство его душевного содержания» (Рубинштейн, 2003, с. 365).

Сейчас мы находимся в процессе изменения мировоззрения, возможностей и целей человека. Уже сегодня можно обозначить те процессы, с которыми сталкивается современное общество в ситуации нравственного кризиса и которые требуют пристального научно-психологического внимания. Необходим поиск новых принципиальных подходов к анализу психологических аспектов не только нравственности профессионала, но и нравственности развивающейся личности. Необходим идеал человека XXI века, воплощающий в себя общечеловеческую нравственность, национальный характер, свободу, любовь и ответственность. А чтобы человек стремился к нравственному идеалу, нужно «создать такую мораль, которая переродила бы сердца человеческие» (Войно-Ясенецкий, 2001, с. 118). Предложенный курс – лишь база, основа для дальнейших поисков в данном направлении.

### Литература

- Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. Образование личности в контексте разных культур как фактор социальной эволюции // Развитие личности. 1999. № 1. С. 25.
- Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское Общество, 2000.
- Бражникова А. Н. Нравственность будущего специалиста как показатель личностного и профессионального развития // Психология образования: региональный компонент. Материалы второй национальной научно-практической конференции. М., 2005. С. 284–285.
- Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология. М., 2000.
- Войно-Ясенецкий В. Ф. Наука и религия. М., 2001.
- Воловикова М. И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 16–24.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. С. 274–284

- Китов А. И., Шиянов Е. Н. Психологические ресурсы субъектов хозяйственной деятельности и их роль в экономических реформах России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ставрополь, 2002. С. 3–11.
- Коваль Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1997.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Флоренская Т. А. Диалоги о воспитании и здоровье: Духовно-ориентированная психотерапия // Духовно-нравственное воспитание. М., 2001.

### **СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ, ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И УСПЕШНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

*Е. В. Бурмистрова, Т. В. Зарипова (Омск)*

**В**ажность установления данной связи определяется тем, что от значимости профессиональной деятельности для социального педагога, его социальной мобильности, умения принимать нестандартные решения в различных ситуациях, ответственно относиться к выполняемой работе и проявлять творческий подход к делу во многом зависят результаты его профессиональной деятельности и эффективность социально-педагогической деятельности в целом.

Целью нашего исследования был анализ и установление степени связи личностных черт, смысложизненных ориентаций и успешности деятельности социального педагога. Мы предположили, что смысложизненные ориентации личности связаны с успешностью профессиональной деятельности социального педагога и зависят от личностных черт.

Проведенный теоретический анализ связи смысловой сферы личности и успешности профессиональной деятельности педагога позволил сделать следующие выводы:

Механизмы успешной деятельности могут быть проанализированы в двух направлениях. С точки зрения биологически ориентированных теорий одаренности успех личности зависит от особенностей органической конституции человека, уровня развития мотивации компетентности как потенциальной готовности к решению профессиональных задач. Согласно концепции мотивации достижений успешность деятельности зависит от личностных черт.

Смысл обретается в зависимости от отношений и связей, складывающихся в процессе жизни и деятельности человека. Деятельность

может быть оценена на основе принципов смысловой регуляции как с целесообразной, прагматической стороны, т. е. успешности или неуспешности течения и полноты достигнутых результатов, так и со стороны смысла.

Успешность профессиональной деятельности является качественной характеристикой субъекта деятельности. Особенности формирования ориентаций на успех у мужчин и женщин зависят от социальной сферы, в рамках которой живет и развивается его личность.

Система профессионально важных черт социального педагога может быть представлена в виде четырех типов моделей: системные, структурные, псевдопрогнозирующие, прогностические. Эта система является предпосылкой успешной деятельности социального педагога и может быть оценена по таким критериям, как результативность, эффективность взаимодействия, удовлетворенность трудом.

Исследование проводилось в 2008 г. на базе средних общеобразовательных школ г. Омска. Исследованием был охвачен 31 социальный педагог. Для исследования связи смысложизненных ориентаций личности и успешности профессиональной деятельности мы использовали три методики: 13-факторный опросник Р. Кеттела (Столяренко, 2009); тест для определения смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 1992); тест Куля, предназначенный для выявления общей мотивационной направленности человека в различных жизненных ситуациях и прогнозирования эффективности поведенческих стратегий в ситуациях успеха, неуспеха и планирования деятельности (Махнач, Постылякова, 1999). Для обработки результатов исследования использовался корреляционный анализ по методу Пирсона, который позволяет установить связь между полученными показателями.

**Первое направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **личностных черт и смысложизненных ориентаций** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных черт (по тесту Р. Кеттела) и смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они связаны:

- чем более способны социальные педагоги-мужчины ориентироваться в том, что их интересует в жизни, чем более уверенно и дипломатично они могут отстаивать свою позицию, учитывая собственные интересы и интересы окружающих, тем более четко они могут поставить собственную цель (шкала

«Цель» и шкалы В, Е, I, Q1 – связь сильная прямая; шкалы С, Н, N, О, Q4 – сильная обратная; по шкалам Q2, Q3 – связь средняя прямая; по шкалам G, L – связь слабая обратная; значимых корреляций – 11);

- процесс деятельности социальных педагогов-мужчин будет более эффективным в случае уверенного и четкого следования цели при взаимодействии с коллективом (шкала «Процесс» и шкалы Е, G, L – связь сильная прямая; шкалы В, N – средняя прямая; шкалы С, Н, Q1, Q2, Q3 – средняя обратная; шкала О – слабая прямая; шкалы I, Q4 – связи нет; значимых корреляций – 10);
- залогом достижения значимого результата деятельности социальными педагогами-мужчинами выступает спокойное и последовательное следование поставленной цели при условии контроля своих эмоций и поведения (шкала «Результат» и шкалы О – связь сильная прямая; шкалы Е, G, I, L – сильная обратная; шкалы С, Н, N, Q1, Q2, Q3 – средняя прямая; шкала В – средняя обратная; шкала Q4 – связи нет; значимых корреляций – 12);
- для социальных педагогов-мужчин в целом в жизни важны спокойствие и возможность самовыражения без значительных усилий. Они предпочитают спокойную, размеренную жизнь, в большой степени зависящую от стечения обстоятельств (шкала «Локус контроля – жизнь» и шкалы С, Н, N, Q4 – связь сильная прямая; шкалы В, Е, I – сильная обратная; шкала О – средняя прямая; шкалы Q1, Q2 – средняя обратная; шкалы G, L, Q3 – слабая обратная; значимых корреляций – 10. По шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось вследствие совпадения данных обследования, что не позволяет вычислить искомый коэффициент);
- социальные педагоги-мужчины не склонны к кардинальным переменам в жизни, хотя обладают для этого достаточными возможностями. Они ценят свое мнение, предпочитая следовать общественному (общий показатель ориентации жизни и шкалы Е, G, L – связь сильная обратная; шкалы С, Н, N, Q1, Q2, Q3 – средняя прямая; шкала О – средняя обратная; шкала I – слабая прямая; шкалы В, Q4 – слабая обратная; значимых корреляций – 10).

В целом это позволяет утверждать, что общая неудовлетворенность жизнью социальных педагогов-мужчин может быть снижена при условии изменения жизненной позиции на более деятельностную и коммуникабельную.

Результаты анализа по группе социальных педагогов-женщин значений коэффициентов корреляции личностных черт (по тесту Р. Кеттела) и смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) позволяют утверждать, что они связаны слабо. Лишь по некоторым параметрам они являются средней. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- при постановке цели в жизни социальные педагоги-женщины в определенной степени склонны быть ответственными и точными в ее выборе, настойчивыми и добросовестными в ее достижении при условии собранности и уравновешенности, умении строить взаимоотношения и приспособиться к меняющейся ситуации, будучи осторожными в выборе способов ее достижения (шкала «Цель» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет; шкалы В, С, G, I, N, Q1, Q2 – связь слабая прямая; шкалы E, H, L, O, Q3, Q4 – слабая обратная; шкалы G, Q2 – слабая прямая; шкалы E, L – слабая обратная; связи имеют значения коэффициентов, близкие к максимальным в данной группе ( $k = 0,24 \div 0,28$ ));
- социальные педагоги-женщины в процессе деятельности склонны вести себя по-разному. Они могут проявлять такие черты, как уступчивость, дипломатичность, скромность, и такие черты, как независимость, непреклонность, упрямство, вплоть до конфликтности. Проявление черт ситуативно (шкала «Процесс» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет; шкалы Q3, E – связь слабая прямая и слабая обратная соответственно значениям коэффициентов, близким к максимальному в данной группе ( $k = 0,28 \div 0,29$ ));
- результат деятельности во многом обусловлен тем, насколько четко и правильно поставлена цель, и тем, насколько последовательно строится процесс ее достижения. Поскольку эти два параметра связаны очень слабо и во многом ситуативны, то и результат такой деятельности будет во многом неопределенным, зависящим от массы переменных ситуативных параметров (шкала «Результат» и шкалы теста Р. Кеттела – значимых корреляций нет, связь практически отсутствует совсем);
- социальные педагоги-женщины в определенной степени относятся к себе критично. Они зачастую не уверены в своих силах и не всегда могут контролировать события собственной жизни. Будучи достаточно консервативными, склонными придерживаться в жизни сложившихся взглядов и отношений, они не стремятся что-либо кардинально менять в своей жизни.

Однако склонность к дипломатичности, проницательности, хитрости в зависимости от ситуации может выступать фактором, способным повлиять на имеющиеся взгляды и отношения (шкала «Локус контроля – Я» и шкалы L, Q1, Q4 – связь средняя обратная; шкала N – слабая обратная со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = -0,26$ ); значимых корреляций – 3);

- определенная склонность социальных педагогов-женщин к подозрительности, эгоистичности, эмоциональности и стремлению контролировать свою деятельность мало способствует удовлетворенности жизнью в целом. Они не склонны что-либо менять в жизни, даже если их что-либо не устраивает. Во многом живут сегодняшним днем, в большой степени, зависящим от стечения обстоятельств (шкала «Локус контроля – жизнь» и шкалы теста Р. Кеттела – нет значимых корреляций; шкалы L, Q3 – слабая обратная связь со значениями коэффициентов, близкими к максимальному в данной группе ( $k = -0,26 \div 0,29$ ));
- социальные педагоги-женщины, так же как и социальные педагоги-мужчины, не склонны к кардинальным переменам в жизни. Их склонность к подчиненности, осторожности, конформизму, следованию общественному мнению в большинстве случаев мешают им изменить свою жизнь к лучшему (общий показатель ориентации жизни и шкалы E, H, L – связь средняя обратная; шкала Q2 – слабая прямая связь со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = 0,28$ ); значимых корреляций – 3).

В целом полученные данные позволяют утверждать, что социальные педагоги-женщины обладают большей гибкостью и эмоциональностью, чем социальные педагоги-мужчины. Общая оценка жизни социальными педагогами-женщинами во многом зависит от их уверенности в себе, оценки своих способностей и умения найти в себе силы изменить ситуацию к лучшему.

**Второе направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **личностных черт и успешности деятельности** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных качеств (по тесту Р. Кеттела) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они также связаны. По большинству параметров эта связь является сильной или средней. По некоторым параметрам связь

является слабой. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в жизни и деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связан с тем, как они умеют ориентироваться в жизни, насколько они уверены в себе и дипломатичны в отстаивании своих интересов и позиций, способны учитывать условия ситуации, к которой принимается то или иное решение и в итоге с тем, насколько четко и правильно они могут определить цель своей деятельности и жизни. Умение видеть перспективу позволяет избежать ситуации неуспеха, соответственно, неумение или нежелание прогнозировать свое будущее является причиной неуспеха и, как следствие, неудовлетворенности осуществляемой деятельностью и в определенной степени жизнью в целом (шкала «Неуспех» и шкалы С, Н, N, O (спокойствие), Q4 – связь сильная прямая (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является сильной обратной); шкалы В, Е, I, Q1 – сильная обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является сильной прямой); шкалы Q2, Q3 – средняя обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является средней прямой); шкалы G, L – слабая прямая (по этим же шкалам связь со шкалой «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева является слабой обратной); значимых корреляций – 11);
- успешность деятельности социальных педагогов-мужчин, так же как и неуспешность, во многом зависят умения правильно поставить цель. Успеху способствует четкое осознание и уверенное следование поставленной цели, не допускающее ситуаций повышенного риска, спадов рабочего напряжения и излишней прямолинейности. Для достижения успеха важны проявление дипломатичности, учет мнения окружающих (коллектива) (шкала «Успех» и шкалы В, С, Е, I – связь сильная прямая; шкалы Н, N, Q4, как и шкала «Цель» по тесту Д. А. Леонтьева, – связь сильная обратная; шкалы Q1, Q2 – средняя прямая; шкала O – средняя обратная; шкалы G, L, Q3 – слабая прямая; значимых корреляций – 10);
- планирование деятельности, а, следовательно, и жизни в целом во многом связаны и влияют на их успешность или неуспешность. Четкое осознание того, как и в какой последовательности нужно строить свою деятельность по достижению цели, позволяет упорядочить сам процесс ее достижения, т. е. планировать деятельность. Напротив, склонность к рис-

ку, собственные амбиции или следование чужому мнению не позволяют строить деятельность планомерно и, следовательно, ведут к неудаче. Планирование деятельности возможно на фоне достаточного уровня рабочего напряжения и настойчивости в достижении цели (шкала «Планирование» и шкалы G, L, O – связь сильная прямая; шкалы Q1, Q2, Q3 – сильная обратная (по этим же шкалам связь со шкалой «Процесс» по тесту Д. А. Леонтьева – средняя обратная); шкала Q4 – средняя прямая; шкалы B, I – средняя обратная; шкалы C, E, H, N – слабая прямая; значимых корреляций – 9).

В целом можно утверждать, что общая успешность деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают активная, деятельностная жизненная позиция, умение правильно поставить цель и реализовать свои возможности.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа личностных черт (по тесту Р. Кеттела) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-женщин позволяют утверждать, что они также связаны слабо. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в деятельности социальных педагогов-женщин в определенной степени обусловлен их тревожностью, повышенной эмоциональностью, поверхностностью понимания сути выполняемой деятельности. Будучи склонными к ответственности и добросовестности в выполнении какой-либо деятельности, гибкому поведению в различных ситуациях, они пытаются многое успеть. Однако ситуативность их поведения зачастую не позволяет им правильно расставить приоритеты в тех видах деятельности, которую они реализуют. Вследствие чего результаты их деятельности не всегда оказываются желаемыми (шкала «Неуспех» и шкала O – связь средняя прямая; шкалы B, C – средняя обратная; шкалы E, H, I, Q4 – слабая и прямая; шкалы L, N, Q1, Q2, Q3 – слабая обратная; по шкале G связи нет; значимых корреляций – 3);
- успех ситуативен еще в большей степени, чем неуспех. Умение ладить с людьми, понимать, быть терпимыми и благожелательными по отношению к другим в определенных ситуациях могут способствовать успеху деятельности социальных педагогов-женщин, так же как и осторожность в других. На успешность деятельности, таким образом, в определенной степени может повлиять гибкость, коммуникабельность, умение

строить взаимоотношения в зависимости от ситуации (шкала «Успех» и шкала L – связь средняя обратная; шкала Q2 – связи нет; по остальным шкалам связь слабая прямая и обратная; значимых корреляций – 1);

- планирование деятельности социальными педагогами-женщинами связано с пониманием важности осуществляемой деятельности, что позволяет правильно расставить приоритеты и упорядочить свою деятельность. Умение планировать свою деятельность связано со снижением фактора ее неуспеха, равно как неумение планировать свою деятельность приводит к тому, что деятельность социальных педагогов-женщин и ее результат во многом определяются ситуацией, зависят от стечения обстоятельств (шкала «Планирование» и шкала В (интеллект) – связь средняя прямая; по остальным шкалам – слабая прямая и обратная; значимых корреляций – 1).

В целом можно утверждать, что общая успешность деятельности социальных педагогов-женщин практически не связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают умение контролировать свои эмоции, понимание важности осуществляемой деятельности, умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации.

**Третье направление анализа** заключалось в определении и интерпретации связей между показателями **смысложизненных ориентаций и успешности деятельности** в группах социальных педагогов-мужчин и социальных педагогов-женщин.

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа смысложизненных ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-мужчин позволяют утверждать, что они также связаны. По большинству параметров связь является сильной или средней. По некоторым параметрам связь является слабой. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех связан с неумением определить цель своей жизни и деятельности, следовательно, сложностями в организации процесса этой деятельности и получении результата, что снижает возможности самовыражения и удовлетворенность жизнью в целом (шкала «Неуспех» и шкала «Локус контроля – жизнь» – связь сильная прямая; шкала «Цель» – сильная обратная; шкала «Результат» – средняя прямая; шкала «Процесс» – средняя обратная; по общему показателю ориентации

жизни – слабая прямая; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 4);

- успех связан с тем, насколько социальные педагоги-мужчины умеют видеть перспективы своей деятельности и жизни и правильно поставить цель. Четкое видение цели позволяет реализовать себя в деятельности и дает ощущение значимого результата, что позволяет чувствовать себя значимым и способствует удовлетворенности жизнью в целом (шкала «Успех» и шкала «Цель» – связь сильная прямая; шкала «Локус контроля – жизнь» – сильная обратная; по шкале «Процесс» – средняя прямая; шкала «Результат» и общий показатель ориентации жизни – средняя обратная; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 5);
- умение планировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями позволяет получить более значимые результаты, чувствовать себя уверенным в процессе осуществляемой деятельности и в жизни в целом.

В целом можно утверждать, что успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-мужчин во многом определяется их умением видеть перспективы, определить цель своей деятельности и жизни и четко следовать ей, что позволяет получать значимый результат; уверенностью в себе, возможностью самовыражения и самореализации и удовлетворенность жизнью в целом (шкала «Планирование» и шкала «Процесс» – связь сильная прямая; шкала «Результат» и общий показатель ориентации жизни – сильная обратная; шкала «Цель» – средняя обратная; шкала «Локус контроля – жизнь» – слабая прямая; по шкале «Локус контроля – Я» корреляцию провести не удалось; значимых корреляций – 4).

Полученные значения коэффициентов корреляции результатов анализа смысловых ориентаций (по тесту Д. А. Леонтьева) и успешности деятельности (по тесту Куля) социальных педагогов-женщин позволяют утверждать, что они практически не связаны. Значимые корреляции по шкалам данных методик позволяют утверждать, что:

- неуспех в деятельности и жизни косвенно связан с повышенной тревожностью, неумением контролировать свою эмоциональность и события собственной жизни. Однако это практически не влияет на показатели удовлетворенности жизни (шкала «Неуспех» и шкала «Локус контроля – Я» – связь слабая обратная со значением коэффициента, близким к максимальному в данной группе ( $k = -0,29$ ); по остальным шка-

лам связь очень слабая, прямая и обратная; по шкале «Локус контроля – жизнь» связи нет; значимых корреляций нет);

- успех в деятельности и жизни может быть связан с тем, насколько социальные педагоги-женщины могут контролировать свое поведение в зависимости от ситуации. Обратная связь указывает на то, что достижение успеха в профессиональной деятельности у социальных педагогов-женщин может способствовать неудовлетворенности жизнью вследствие изменения взглядов, требований, отношений (шкала «Успех» и шкалы «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – жизнь» – связь средняя обратная; шкала «Цель» – связи нет; по остальным шкалам связь очень слабая прямая или обратная; значимых корреляций – 2);
- можно предположить, что если социальным педагогам-женщинам удастся правильно расставить приоритеты в деятельности и жизни и следовать им, то это может способствовать общей удовлетворенности жизнью (шкала «Планирование» и общий показатель удовлетворенностью жизни – связь средняя обратная по остальным шкалам – слабая прямая или обратная; значимых корреляций – 1).

В целом можно утверждать, что успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-женщин и общие показатели удовлетворенности жизнью в целом связаны слабо. Успешность профессиональной деятельности не является для них столь значимой, как для социальных педагогов-мужчин, поскольку она не является для них в большинстве случаев приоритетной.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что смысловые ориентации социальных педагогов в целом связаны с успешностью их профессиональной деятельности и личностными чертами.

Успешность профессиональной деятельности социальных педагогов-мужчин напрямую связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Залогом успеха выступают активная, деятельностная жизненная позиция, а также умение видеть перспективы и определить цель своей деятельности и жизни, умения четко следовать ей, реализовать свои возможности, что позволяет получать значимый результат, дает уверенность в себе, возможность самовыражения, самореализации и удовлетворенность жизнью в целом.

Успешность деятельности социальных педагогов-женщин практически не связана с их успешностью и удовлетворенностью жизнью. Общая оценка жизни социальными педагогами-женщинами во многом зависит от их уверенности в себе, оценки своих способностей

и умения найти в себе силы изменить ситуацию к лучшему. Залогом успеха выступают умение контролировать свои эмоции, понимание важности осуществляемой деятельности, умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации. Успешность профессиональной деятельности не является для них столь значимой, как для социальных педагогов-мужчин, поскольку она не является для них в большинстве случаев приоритетной.

Успешности профессиональной деятельности социальных педагогов, возможности самовыражения, самореализации и удовлетворенности их жизнью способствуют такие личностные черты, как умение правильно расставить приоритеты в видах осуществляемой деятельности, умение видеть перспективы, определить цель своей деятельности и жизни и четко следовать ей, уверенность в себе, умение контролировать свои эмоции, умение строить взаимоотношения в зависимости от ситуации.

Результаты исследования могут быть использованы школьными социальными педагогами и психологами при работе с педагогическим коллективом школы, а также самими социальными педагогами с целью личностного и профессионального самосовершенствования.

### **Литература**

*Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992.

*Махнач А. В., Постылякова Ю. В.* CRIS: опросник оценки ресурсов совладания со стрессом // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. М.: Изд-во ИП РАН, 1999.

*Столяренко Л. Д.* Основы психологии. Ростов-н/Д: Проспект, 2009.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛИЧНОСТНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО, ПСИХИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТА**

*Г. Г. Вербина (Чебоксары)*

**С**овременный человек не только приобрел новые возможности выбора, новый уровень самосознания, но задачи, вставшие сейчас на современном этапе развития общества, требуют от него дальнейшего развития в плане развертывания отношений, углубления самоопределения, самопознания, саморегуляции, самореализации. И в этом плане особое значение приобретают социально-психологи-

ческие, личностные и возрастные механизмы развития индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста.

Уже сопоставление дат жизненного пути (биографии) и возрастных фаз онтогенеза человека обнаруживает единство человека как индивида и личности, но вместе с тем и их различие.

Психологические исследования показывают, что феномены онтогенетической эволюции человека – возрастные и половые, конституциональные и нейродинамические свойства, взаимосвязи между которыми определяют более сложные образования индивида: структуру потребностей и сенсомоторную организацию. Совокупность важнейших свойств индивида и их сложных образований выступает в наиболее интегративной форме в виде темперамента и задатков, составляющих природную основу личности. В изучении человека как личности особо выделяются статус личности, т. е. ее положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.); общественные функции, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи в форме различных ролей; мотивация ее поведения и деятельности в зависимости от целей и ценностей, образующих ее внутренний мир; мировоззрение и вся совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе); характер и склонности. Все эти состояния и структурные особенности человека как личности рассматриваются в развитии, в процессе жизненного пути, на котором выделяются моменты старта и финиша основной деятельности в обществе, этапы творческой эволюции личности, периоды подъема и упадка, главнейшие события личной жизни и деятельности, тесно переплетенные с важнейшими событиями эпохи и общественного развития страны и влияющие на развитие индивидуального, психического и профессионального здоровья специалиста.

В процессе социального развития личности, являясь продуктом этого развития, постепенно складывается структура личности профессионала. Как и всякая структура, интраиндивидуальная структура есть целостное образование и определенная организация свойств, отражающихся на развитии индивидуального, психического и профессионального здоровья и входящих в понятие «психологический возраст».

Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому. Психологический возраст он рассматривал как новый тип строения личности и деятельности и характеризовал его с позиций тех психических и социальных изменений, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание человека, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход

его развития в данный момент. Возраст, по определению Л. С. Выготского, – это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику (Выготский, 1983).

Как указывает Д. И. Фельдштейн, психологические характеристики возраста определяются конкретно-историческими условиями, в которых осуществляется развитие индивида, характером воспитания, особенностями его деятельности и общения (Фельдштейн, 1995). Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация развития», определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий формирования индивида как личности. Объективно одни и те же элементы социальной среды влияют на людей разного возраста по-разному, в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста, определяя его специфику, а изменение отношений между этими факторами обуславливает переход к следующему возрастному этапу. Возрастные ступени отличаются относительностью, условной усредненностью, что не исключает, однако, индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом к человеку на том или ином этапе его жизни, сущность его отношений с окружающими, его общественное положение, его психическое здоровье.

К. Роджерс в качестве образца психического здоровья описывает «полноценно функционирующего человека», живущего «хорошей жизнью» (Роджерс, 1994). Согласно этой концепции такой человек движется к полному знанию себя и своего внутреннего опыта. Он доверяет своему целостному организму, насыщенно живет в каждый момент жизни, демонстрируя способность к творчеству, свободе выбора (Роджерс, 1994).

Несколько иной, но в том же контексте развития зрелой личности подход к решению проблемы психического здоровья наблюдается у В. Франкла. По его мнению, основным условием сохранения психического здоровья является наличие целей, придающих жизни смысл. В. Франкл комментирует свою позицию выразительными словами А. Эйнштейна: «Человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, он вообще едва ли пригоден для жизни» (Франкл, 1990). Созданная В. Франклом теория логотерапии и экзистенциального анализа подтверждает, что «люди сильны до тех пор, пока они отстаивают сильную идею, и необходимым условием для этого должно быть психическое здоровье. Определенный уровень

напряжения, возникающего между человеком, с одной стороны, и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой стороны, – это и есть необходимое условие психического здоровья» (Франкл, 1990).

Из сказанного следует, что достижение наивысшего развития физических, психических, духовных, интеллектуальных и профессиональных способностей специалиста – это продолжительный период онтогенеза, называемый в акмеологии зрелостью.

Характеристики зрелой личности мы определяем, как развитое чувство ответственности, потребность в заботе о других людях, способность к активному участию в жизни общества и эффективному использованию своих знаний и способностей, к психологической близости с другим человеком, к конструктивному решению различных жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации. Очевидно, что социальная ситуация развития значительно определяет характерные черты зрелой личности. Так, М. В. Гамезо с соавторами отмечает, что решающим признаком зрелости является осознание человеком ответственности и стремление к ней (Гамезо, 1999). Психологически ответственное лицо – это личность, отвечающая за содержание своей жизни, и отвечающая прежде всего перед собой и другими людьми. Ценности зрелых людей начинают играть ведущую роль и в жизни общества: зрелые люди могут утверждать свои вкусы, свой образ жизни, стиль деятельности и т. д. В этом возрасте большинство людей достигают вершины профессиональной и общественной карьеры, в их руках сосредоточены функции управления в самых разнообразных сферах общественной жизни, в управленческих структурах государства, в то же время зрелый человек несет ответственность за свое индивидуальное, психическое и профессиональное здоровье.

Интересно отметить, что Э. Эриксон считал, что зрелый человек нуждается в том, чтобы быть нужным, а зрелость нуждается в стимуляции и ободрении со стороны тех, кого она произвела на свет и о ком должна заботиться (Эриксон, 1996). Тогда генеративность (основная задача зрелости по Э. Эриксону) – это прежде всего заинтересованность в устройстве жизни и наставлении нового поколения, хотя существуют отдельные лица, вследствие жизненных неудач или собой одаренности в других областях деятельности не направляющие этот драйв на свое потомство. И действительно, подразумевается, что понятие генеративности включает в себя такие более распространенные синонимы, как продуктивность и креативность, которые, однако, не могут заменить его. Поэтому генеративность – весьма важная стадия психосоциального графика развития. В тех случаях,

когда такого обогащения не удается достичь, имеет место переживание глубокого чувства застоя с обеднением личной жизни. Тогда эти люди начинают баловать себя, как если бы каждый из них был своим собственным и единственным ребенком; а там, где для этого есть благоприятные условия, ранняя инвалидизация – физическая или психологическая – становится средством сосредоточения заботы на самом себе и как следствие остановка развития индивидуального, психического и профессионального здоровья.

Вслед за Д. И. Фельдштейном, мы подчеркиваем, что жизнь взрослого человека – это движение, изменение, развитие. Говоря об особенностях зрелого возраста, А. А. Бодалев отмечает, что для науки важно проследить связи между особенностями акме человека (высший для каждого человека уровень в его развитии, вершина его зрелости) и характером социальной ситуации развития в этот период его жизненного пути, важно понять роль самого человека в том, какой будет вершина его жизни и когда она явно у него будет просматриваться. Далее, указывает А. А. Бодалев, личность соткана из отношений. А отношение ее к чему-то или к кому-то, как известно, представляет собой психическое образование, в котором аккумулируются и интегрируются результаты познания ею этого чего-то или кого-то, вызванные ими переживания и поведенческие отклики, причем определяющей характеристикой в этой триаде обычно оказывается эмоциональная составляющая. И если эти отношения в своей содержательной части соответствуют общечеловеческим ценностям и постоянно влияют на цели, которые ставит перед собой человек и которые побуждают его быть также постоянно активным в достижении этих целей, значит, личность будет продвигаться неуклонно к своему акме. А показатели нажитого ею потенциала будут нравственный калибр ее поступков и характер последствий этих поступков как непосредственно для нее самой, так и для общества, в узловых точках ее жизненного пути. Жизнь ставит в этих последних случаях человека в обстоятельства, когда в полной мере высвечиваются его гражданская позиция, глубина его убежденности, готовность к самопожертвованию и целый ряд других принципиально важных для социально зрелой личности качеств. Таким образом, значимые для человека обстоятельства, в которые он попадает, делают видимыми для всех отношения, которые он как личность действительно в себе несет. И одновременно они объективируют содержание этих отношений, а также степень их сформированности, что принципиально важно для сохранения индивидуального, психического и профессионального здоровья, а в конечном итоге и для общественного здоровья. Рассматривая общественное здоровье как социальный уровень, который характеризует население

страны, региона, определенной территории, мы считаем, что оно обусловлено комплексным воздействием социальных, производственных и других факторов окружающей среды, здоровьем семьи, здоровьем отдельных групп людей, объединенных определенными признаками (пол, возраст, профессия, территория). В свою очередь значение профессионального здоровья определяется необходимостью его сохранения на протяжении всего трудоспособного возраста. Это связано с балансом физического, социального и психического благополучия людей в процессе профессиональной деятельности, основано на взаимодействии трудовых и социальных сфер удовлетворения инстинктов жизни человека при выполнении профессиональной роли, определяемой индивидуальностью и самооценкой психического и социального благополучия работающих людей, которые формируются на внутренних конструктах ценностей (выполняемой деятельности) посредством воспринимаемых образов ценностей услуг и материальных благ (Бодалев, 1998).

Из сказанного следует, что предметом изучения акмеологии здоровья в нашей стране являются условия коллективной и личной жизни человека. Важно на наш взгляд, что в этом направлении многими исследователями анализируют:

- 1) условия труда отдельных профессий;
- 2) условия быта людей;
- 3) уровень культуры населения и возможности обучения;
- 4) уровень развития системы здравоохранения;
- 5) уровень развития системы социальной защиты;
- 6) уровень развития социальной инфраструктуры.

Таким образом, на развитие индивидного, психического и профессионального здоровья влияет тесная связь: индивид–субъект–личность–индивидуальность, что в соответствии со своей интегрирующей функцией гармонизирует взаимодействие качественно разнообразных свойств и характеристик на каждом уровне внутренней организации специалиста, а в рамках проектировочной функции позволяет ему прогнозировать свое движение по жизненному пути, анализировать его возможные варианты, разрабатывать оптимальные стратегии самопознания, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития и индивидуальные траектории достижения акме.

### **Литература**

- Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения. М., 1998.
- Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., 1983.

- Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология. Личность от молодости до старости. М., 1999.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию / Под ред. Е. И. Исениной. М., 1994.
- Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М., 1990.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА**

*С. А. Гапонова (Нижний Новгород)*

Главной задачей современного профессионального образования является обеспечение подготовки квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, социально и профессионально мобильного и готового к постоянному профессиональному росту. Однако процессы обучения и развития личности будущего профессионала всегда происходят в определенных пространственно-предметных, технологических, социокультурных и межличностных условиях, которые могут не только способствовать, но и затруднять обучение и развитие под влиянием тех или иных воздействий.

Поэтому переход к личностно-ориентированным и развивающим педагогическим технологиям и системам требует от преподавателей вуза высокого уровня психологической компетентности в проектировании и создании образовательной среды, способствующей формированию образовательного пространства конкретного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных форм и условий деятельности и обеспечивающего удовлетворение потребностей общества и самих учащихся в их обучении, развитии и социализации. В том числе и создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча студентов, педагога и других субъектов образовательного процесса с образовательным пространством данного вуза.

Социально-психологическая компетентность трактуется в психологических словарях как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности

входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Особую роль здесь играют рефлексия, эмпатия, умение поставить себя на место другого.

Понятие «образовательное пространство» широко применяется в психолого-педагогической литературе для обозначения совокупности условий обучения, развития и воспитания безотносительно к типу образовательного учреждения, педагогической технологии или концепции (парадигмы, системы) обучения и воспитания (Панов, Богатырева, 2003). Имеется в виду существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Таким образом, образовательное пространство задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, оно производное от них, но к ним не сводится.

Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого (Вильданова, 2002). Речь идет об образовательном пространстве, способствующем самостоятельному движению человека в обучении, при воздействии на его значимые ценности.

Согласно подходам, принятым в гуманистической психологии, обучающийся (в данном случае студент) – это не объект воздействия педагога, не «сырье» для формирования кого бы то ни было, он – субъект, активно работающий над развитием самого себя, своей личности, и несущий ответственность за это самостановление.

Поэтому важно не формировать человека по заданным образцам, а помочь ему в самореализации, в раскрытии и развитии позитивного потенциала личности, в принятии ответственности за жизненные выборы. И здесь важнейшее значение для преподавателей имеют знания психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их возрастом, социальным статусом и характером учебной деятельности.

Образовательное пространство высшей школы содержит в себе комплекс неоднородных по значимости проблем, одной из которых является проблема деструктивных психических состояний студентов в учебном процессе (Гапонова, 2004). Обучение в вузе требует от студентов значительного интеллектуального и эмоционального напряжения, доходящего во время зачетных и экзаменационных сессий до пределов возможностей. В сочетании с социально-бытовыми, экологическими и прочими причинами это может привести к разви-

тию нервно-психических расстройств у учащихся. Имеются данные, свидетельствующие об увеличении числа студентов, страдающих неврозами, невротическими состояниями, психопатиями и другими расстройствами психики (Буйлов, Куропова, Сенаторова, 1996). Учитывая, что большинство таких больных составляют студенты, страдающие невротической депрессией и неврастенией, авторы делают предположение, что основными причинами возникновения неврозов у студентов являются психоэмоциональные напряжения, связанные с образовательным пространством высшей школы.

Среди факторов, влияющих на психическое состояние студентов в образовательном пространстве высшей школы, одно из главных мест занимает преподаватель (Гапонова, 2005). От того, насколько гармонична внутривузовская среда социального взаимодействия между преподавателями и студенческой аудиторией, во многом зависит эффективность образовательного процесса в вузе, и эта гармоничность, безусловно, связана с психологической компетентностью преподавателя. Общеизвестно, что люди, работающие в педагогической системе, всегда были достаточно консервативными и наиболее стойкими по отношению ко всем переменам в обществе. С одной стороны, это хорошо, так как они сохраняют преемственность традиций и передают апробированные поколениями знания и умения. С другой – это тормозит процесс адаптации молодежи к новым условиям, особенно в период стремительных социальных перемен нашего времени.

В «доперестроечные» времена, характеризуя психологический портрет так называемого идеального студента, большинство университетских преподавателей на первое место ставили преимущественно такие качества, как дисциплинированность, прилежание, ответственность, и отмечали у реальных студентов наличие таких «нежелательных» качеств, как инфантилизм, социальная незрелость, учебная пассивность (Лисовский, 1990).

Однако сегодня молодые люди сталкиваются с проблемами, которые отсутствовали в жизненном опыте предыдущего поколения. Они должны самостоятельно отыскивать выходы из сложных ситуаций, уметь решать совершенно новые задачи. В исследовании А. Д. Ишкова показано, что успешные студенты обладают высокоразвитой структурой процессов саморегуляции, самоорганизации и самоконтроля. Для них характерна некоторая жесткость, необходимая, чтобы не поддаваться групповому влиянию и реализовывать свои планы (Ишков, 2003). Но именно самостоятельность мнений и суждений, оригинальность оценок, непохожесть поведения нередко вызывают негативную реакцию преподавателя. Известно, что конформность положительно связана с успешностью обучения во всех возраст-

ных группах, вплоть до аспирантов (Мельников, Ямпольский, 1985). По-видимому, послушание положительно оценивается педагогами, что и повышает результаты экзамена

«Самое большое удовольствие для некоторых преподавателей – это экзамен», «на устном экзамене некоторые учителя начинают давить», «преподаватель сковывает, когда смотрит в мои записи», «я сдал бы лучше, если бы не волновался», «когда я волнуюсь, все путается в голове», «на устном экзамене меня «колбасит», трясет, нервы на пределе» (Гапонова, 2004).

Педагог обычно видит своих студентов в разных ситуациях и может без труда выявить тех, кто склонен к невротической тревоге и пассивно-оборонительному поведению. Таким учащимся необходима моральная помощь и во время обычной учебы, и особенно во время экзаменов. Иногда достаточно нескольких ободряющих слов во время подготовки; с ними не надо скупиться на одобрение при правильных ответах. Студенты, склонные к отказу от поиска, нередко очень зависят от реакции педагога на их ответы, настороженно приглядываются к выражению его лица, мимике, прислушиваются к интонациям. Ведь характеризующая их неуверенность в себе нуждается в постоянном преодолении, и поведение педагога играет в этом не последнюю роль. Подчеркнутая беспристрастность может легко быть воспринята как неодобрение или враждебность («не хочет помогать студенту», «ничего не предпринимает, чтобы помочь», «слишком предвзято относится к студенту» и т.д.) и помешать полному выявлению знаний (Гапонова, 2004).

Студенты не случайно называют идеальным преподавателем не только знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, с широким кругозором, но и справедливого, честного человека, независимого в суждениях и поступках, хорошего психолога, умеющего понять другого. Успешность контактов в системе «педагог – студент» обеспечивается оптимальной формой их взаимодействия – сотрудничеством, предусматривающим взаимное доверие, развитие способностей и диалоговую форму общения.

Поэтому важнейшим условием формирования позитивных изменений в психическом состоянии учащихся является высокая психологическая компетентность преподавателей вуза (особенно педагогического) в организации собственной системы эмоциональных отношений со студентами, отработке конструктивных способов взаимодействия с ними, развитии собственных личностных качеств в направлении совершенствования психологической грамотности, культуры мышления и поведения. Помочь им в этом – важнейшая задача психологических кафедр вузов.

## Литература

- Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 65–73.
- Вильданова Ф. З. Образовательное пространство как источник саморазвития личности студента // Прикладная психология. 2002. № 5–6. С. 131–134.
- Гапонова С. А. Образовательное пространство высшей школы как фактор формирования психических состояний студентов // Педагогическое обозрение. 2005. № 1. С. 137–150.
- Гапонова С. А. Сравнительный анализ различных форм квалификационных испытаний (психологический аспект) // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 60–67.
- Ишков А. Д. Взаимосвязь успешности учебной деятельности и структуры процесса самоорганизации // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2003. С. 119–121.
- Лисовский В. Т. Советское студенчество. М., 1990.
- Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
- Панов В. И., Богатырева Л. М. Анализ образовательной среды как объекта и средства управления образовательным учреждением // Тезисы 3-й Российской конференции по экологической психологии. М., 2003. С. 146–149.

### НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)

Профессия музыканта требует долговременной и упорной подготовки, обладает очень специфическим и вариативным содержанием, но тем не менее имеет достаточно массовый характер. Культурная роль деятельности музыканта-исполнителя обусловлена тем, что она непосредственно связана с воссозданием произведений, через которые реализуется музыка как искусство, создается, возрождается и воспринимается художественный образ. Можно сказать, что в руках музыканта-исполнителя – инструмент поддержания духовного, эстетического единства людей, он сам и музыка, которую он несет другим, – средство сохранения и развития культуры. Г. А. Орлов справедливо отмечает: «Ни музыка, ни воспринимающий ее субъект не обладают автономным существованием. Чувственный образ музыки, ее структуры и духовные смыслы – все это плоды деятельности субъекта, сформир-

рованного коллективным и личным опытом определенной культуры» (Орлов, 1992, с. 223). Поэтому изучение качеств личности музыканта, особенно музыканта-исполнителя, как субъекта профессиональной деятельности для психологии является одной из важных задач.

Актуальность этой задачи усиливается и в связи с тем, что процессы глобализации в экономической, информационно-коммуникативной, политической, собственно культурной жизни человечества, включая и формы существования науки, искусства, религии, кардинальным образом меняют условия бытия и деятельности личности в общении, отношениях, в мире, в профессии, в быту. Это в полной мере относится к музыке, к личности и деятельности музыкантов.

Исследователи отмечают бурно протекающую с конца 80-х годов прошлого века «цифровую революцию» в музыке, которая выражается в многократно возросших возможностях распространения записанных на электронные носители произведений, в росте числа и разнообразия устройств для качественного воспроизведения музыки в любых условиях и, наконец, в том, что любой человек, обладая базовыми знаниями в пользовании программным обеспечением, сегодня может «создавать собственную музыку или полностью изменить любую пьесу (так же как может, что часто и делает, пересочинить любимые пьесы)» (North, Hargreaves, 2008, p. 1–2). В результате глобализации в современной музыкальной культуре происходят лавинообразные изменения: невиданное смешение жанров и стилей музыки, появление новых форм музыкальных произведений, новых средств выразительности и языковых средств музыки, изменение способов ее использования в жизнедеятельности человека и общества. Глубокие изменения коснулись и музыкального творчества. Создание произведения происходит в студии сегодня коллективно, в нем принимают участие не только композитор и музыканты, но и программисты, звукооператоры, дизайнеры и т. п.; «записываются разные версии, которые сильно отличаются от тех, что слышит публика» (Sawyer, 2006, p. 228). Изменились и сами виды музыкальной публики, ситуаций и форм взаимодействия с музыкой (например, постоянно возрастает использование функциональной и так называемой back-музыки, классические мелодии звучат из мобильных телефонов и т. п.). Само понятие профессионализма в области музыки претерпевает существеннейшие трансформации. Синтезаторы звуков, проникнув в массы в виде музыкальных инструментов (клавишных, струнных и пр.), позволяют сегодня одному человеку исполнять музыкальные произведения, имитируя звучание целого оркестра. Многие композиторы электронной музыки «не умеют играть на музыкальных инструментах, не могут даже читать ноты» (Sawyer, 2006, p. 228).

Поэтому мы считаем актуальным рассмотрение личностных особенностей будущих музыкантов-исполнителей с точки зрения их ценностных и мотивационных установок, разворачивания планов и сценариев профессиональной деятельности с учетом специфики профессии, социальной ситуации, факторов, влияющих на выбор профессии и характер деятельности в ней. При этом и в социальном, и в личностном плане важным представляется обращение к рассмотрению личностных качеств тех, кто готовится стать музыкантами, – к студентам профессиональных образовательных учреждений, так как именно готовящиеся стать профессионалами, чуткие к веяниям времени, вырабатывающие профессиональные установки и ценности молодые люди – это будущие хранители и творцы музыкальной культуры, определяющие и формирующие тенденции ее развития. Направления изменений характеристик субъектов профессиональной музыкальной деятельности позволяет вычлнить те аспекты, которые нужны при модернизации образования в области искусства.

В качестве основ исследования мы опирались на методологическое наследство С. Л. Рубинштейна, включая его концепцию единства личности, сознания и деятельности, идеи о взаимосвязи природного и социального в человеке, о жизненном пути и способе жизни личности, о качествах личности как субъекта деятельности, активно развиваемые и конкретизируемые в трудах его учеников и последователей (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко и др.). Поэтому при подходе к определению характеристик музыканта-исполнителя мы опирались на представления о том, что личность может рассматриваться как организатор времен трех масштабов, трех экзистенциальных пространств: пространство организма (схема тела), включающее особенности нейрофизиологических, психофизиологических (темпераментальных) скоростей, темпов, ритмов, скоростей и амплитуд движения и т. д.; пространство человеческой деятельности, имеющей свою временную архитектуру, специфическую организацию, «в котором личность в качестве субъекта связывает объективно разобщенные во времени и пространстве объекты и явления, придает им свою временную целостность и цикличность»; пространство всей жизни субъекта, выражающего способность личности к организации жизни, понятия «жизненная позиция», «линия» (Абульханова, Березина, 2001, с. 22–25).

Исходя из этого мы выделили в характеристиках личности: специфику организации своих телесных программ (основанную на таких особенностях исполнительской деятельности музыканта, как построение навыков исполнительских движений, наличие и богатство синестезии, импринтинговых переживаний при взаимодействии

с художественными образами); специфику организации профессиональной деятельности (включая планирование и организацию профессионального пути, выбор музыкального инструмента, приверженность профессии, отношение к «цифровой революции» в музыке); особенности линии жизни (система влияний при начале занятий музыкой, при выборе профессии, отношение к жанрам и видам музыки, эстетические и художественные ценности и убеждения). Для выделения динамической стороны характеристик личности музыкантов нам представилось интересным сравнение таких характеристик у студентов в прошлом и настоящем.

Особо мы выделили такую сторону личностных характеристик музыканта, как особый характер единства трех пространств, связанный с тем, что именно чувственность, пронизывающая искусство и входящая в плоть художественного образа, формирующего музыкальное произведение, обуславливает прямое «замыкание» организации линии жизни с телесной организацией пространства жизнедеятельности. При этом мы отталкивались от того, что С.Л. Рубинштейн видел в чувственности важнейшую, онтологическую задачу искусства: «Так происходит выявление звука по всем существенным параметрам, по которым он определяется в музыке. В этом состоит основная «онтологическая» задача искусства: проявить явление в его сущности, обнаружить существенное в явлении как данное на его чувственной поверхности, в его чувственной форме» (Рубинштейн, 2002, с. 401). Это, по нашему мнению, обуславливает большую роль природных задатков (и не только слуховых в виде тонкости звуковысотного различения) в освоении и выполнении профессиональной деятельности. Синестезический ансамбль ощущений зачастую обуславливает впечатленность музыкой уже в раннем детстве, влияя на стремление стать музыкантом. У исполнителя музыки в ходе взаимодействия с произведениями формируются особые, интимные отношения с мелодическим, гармоническим, ритмическим движением музыкальной ткани, с моторной сферой, обеспечивающей технику исполнения. Мы предположили, что у тех исполнителей, которые демонстрируют хорошие музыкальные способности и достигают высокого профессионального уровня, смысловые установки (на искусство), целевые установки (на профессиональную деятельность) должны значимо коррелировать с четко выраженным отслеживанием последовательности построения исполнительских движений (что может выразиться в умении описать моменты овладения навыком, характер чувствований и переживаний исполнительских движений в том или ином произведении и т. п.), с наличием импринтинговых впечатлений и воспоминаний, с богатством синестезических проявлений в ощущениях как при слушании, так и при исполнении музыки.

Исследовательский материал был получен нами в процессе преподавания учебных дисциплин «Психология и педагогика», «Музыкальная психология» в Тюменском училище (ныне колледже) искусств и в Ханты-Мансийском филиале Российской академии музыки имени Гнесиных при написании студентами рефлексивных сочинений (об их содержании и характере см. Гильманов, 1996).

Для анализа мы отобрали 59 сочинений студентов училища и 59 – студентов академии. Такой объем выборки был обусловлен ориентацией на выдерживание состава выборочной совокупности по инструментам (отобрано в каждой выборке определенное число кларнетистов, трубачей, струнников, пианистов и др.) и ограничениями, вызванными разными формами постановки вопросов, типов заданий и т. п. Не учитывались гендерные и возрастные различия, не учитывалось и то, что студенты представляли разные уровни профессионального образования – среднее и высшее. Мы посчитали, что в отношении субъектных характеристик профессионала относительная однородность выборки обеспечивается единством именно профессиональных характеристик, а вероятность суждений может быть достаточно высока при фиксации значительных расхождений студентов во мнениях. Сочинения студентов Тюменского училища искусств охватывают 1987/88–1990/91 учебные годы, а Ханты-Мансийского филиала Российской академии музыки имени Гнесиных – 2005/06–2008/09 учебные годы.

Анализ рефлексивных сочинений показал значительные отличия в характеристиках личности советских и современных студентов, касающихся линии жизни и организации профессиональной деятельности.

Произошло некоторое размывание приверженности к классической музыке. Если в прошлом классическую музыку считали ценнее всех других жанров 81,4%, (считали, что всякая музыка ценна 15,3%, отрицали ценность классики, считая, что будущее – за другими жанрами, – 3,3%), то для нынешних студентов эти цифры составляют соответственно 62,7%, 37,3%, и 0%. Проявляется определенное равнодушие к классике, а не преклонение перед нею.

Однако если раньше начало занятий музыкой было связано с волей родителей, то среди современных студентов больше тех, кто захотел осваивать игру на музыкальном инструменте самостоятельно (28,8% и 44,1% соответственно). То же проявилось и при определении в профессии: раньше решение под влиянием родителей или сверстников решали стать музыкантами 55,9%, сейчас – 45,8%.

Еще одной особенностью нынешних студентов, которую выявляют беседы, является нежелание обсуждать проблемы музыки, проблемы интерпретации художественных произведений, проблемы

собственного профессионального развития. Если прежние студенты активно высказывали свою позицию, интерес их к теоретическим аспектам музыки был высок, но нынешние не то что бы утратили этот интерес, но как бы поместили его в соответствующие «ячейки» своих действий и отношений. Как объяснил однажды один из студентов, проблемы интерпретации произведения существуют только внутри исполнительской деятельности, поэтому он будет их обсуждать с преподавателем по специальности, а в ситуациях вне работы за инструментом эти проблемы неинтересны, так как не связаны с жизненными устремлениями.

В отношении профессиональной деятельности бросается в глаза то, что у современных музыкантов готовность служения искусству выражена гораздо меньше, они прагматичнее в выборе видов профессиональной деятельности, больше ориентируются на материальную выгоду. Гораздо меньшее число человек ориентируется на возможность педагогической деятельности (в 80-е годы полную готовность заниматься педагогической деятельностью выразили 30,5%, в нынешнее время – 15,3%, а полное нежелание заниматься ею – 32,2% и 54,2 соответственно).

Увеличилась готовность совмещать в будущей деятельности классическую музыку с любыми другими жанрами. Уменьшилось число готовых быть музыкантом всю жизнь, увеличилось число тех, кто допускает возможность смены профессии и даже считает, что наверняка не будет музыкантом. Принимая во внимание, что выпускники – музыканты высочайшего уровня профессионализма, увеличившийся уровень прагматизма, готовность занимать место в поп-индустрии говорит об изменившихся профессиональных ценностях.

Студенты 80-х годов (из опрошенных около 14 человек работали музыкантами в ресторанах, в ДК, руководителями кружков и др.) практически все воспринимали работу в области легкой музыки как временную, выше ставили классику. Из современных работающих студентов (31 человек) больше половины не исключают, что работа в ресторане, в ДК, в других местах станет их основной работой (возможно, сказывается отсутствие в городе большого симфонического оркестра с постоянным штатом).

Сценарий профессиональной деятельности, раньше определенный, сегодня приобретает не только размытый, легковесный характер, но и зачастую сознательно «вытесняется» из числа актуальных проблем. Если студенты 80-х воспринимали скорее структурированное время освоения профессии, стремясь к достижениям в ней, то современные студенты структурируют скорее время достижения благосостояния, наступления некоторых вех личной жизни.

Заметна либерализация по отношению к роли компьютерно-электронных средств в исполнительской деятельности. Если будущие музыканты 80-х достаточно негативно относились к электронной музыке: 74,6% опрошенных считали, что «электронизация» лишает музыку ее живой сущности, то среди нынешних студентов так считают только 61,0%. Электронно-компьютерным средствам только вспомогательную, техническую роль отводили в прошлом 66,1%, 39,9% считали, что они способны выполнять только подсобную роль, ни один студент не считал, что компьютер может заменить живого музыканта. Сегодня ответы распределились соответственно: 39,0%, 57,6%, 3,4%. Думается, во многом это обусловлено тем, что в государственный стандарт подготовки современных профессионалов в области музыкального искусства включена дисциплина «Музыкальная информатика», в которую входит изучение электронных средств и информационных методов для музыкантов – современной технологической базы для всех видов профессиональной музыкальной деятельности. Будущие музыканты знакомятся с MIDI-технологиями, осваивают музыкально-интеллектуальный инструментарий: компьютерный нотный набор и редактирование, инструментовку и аранжировку с помощью программных секвенсоров, конвертирование файлов из секвенсора в нотный редактор и обратно.

Корреляционный анализ позволяет утверждать, что гипотеза о связи внимательности к процессу чувственного отражения произведений имеет достаточно высокую степень вероятности. Корреляционные связи между отмеченными ориентирами довольно высоки.

Смысловые установки на искусство имеют следующие коэффициенты корреляции с выделенными качествами:

- отслеживание последовательности построения исполнительских движений = 0,77 ( $p \leq 0,05$ );
- наличие импринтинговых впечатлений и воспоминаний = 0,67 ( $p \leq 0,05$ );
- богатство синестезических проявлений = 0,54 ( $p \leq 0,05$ ).

Целевые установки (на профессиональную деятельность) также связаны с указанными качествами статистически достоверно:

- отслеживание последовательности построения исполнительских движений = 0,72 ( $p \leq 0,01$ );
- наличие импринтинговых впечатлений и воспоминаний = 0,49 ( $p \leq 0,01$ );
- богатство синестезических проявлений = 0,63 ( $p \leq 0,01$ ).

Это свидетельствует о том, что несмотря на все изменения сущность характеристик личности, обеспечивающих художественное воспроизведение музыки, остается той же, а значит, и музыка будет продолжать свое влияние на человека и культуру.

Конечно, точность некоторых выводов, приведенных в нашей работе недостаточна, суждения, возможно, несколько категоричны. Однако мы считаем полученный материал довольно важным, ведь, как говорил С. Л. Рубинштейн, психология должна, «проходя через изучение функций, процессов и т. д., в конечном счете приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей» (Рубинштейн, 1989, т. II, с. 236–237).

### Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001.
- Гильманов С. А. Рефлексивные сочинения в преподавании музыкальной психологии // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век (материалы III международной научно-практической конференции). М., 1996. С. 125–126.
- Гильманов С. А. Роль учебной дисциплины «Музыкальная психология» в подготовке музыкантов-исполнителей // Музыкальное образование в XXI веке: опыт и перспективы: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2007. С. 34–38.
- Орлов Г. А. *Древо музыки*. Вашингтон–СПб.: Н. А. Frager & Co, Советский композитор, 1992.
- Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. В 2 т. Т. II. М., 1989.
- North A. C., Hargreaves D. J. *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 2008.
- Sawyer R. Keith. *Explaining creativity. The Science of Human Innovation*. Oxford University Press, 2006.

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. А. Горбань (Запорожье, Украина)

**П**роблема принятия решений является одной из центральных для достаточно большого числа исследований, связанных с анализом управленческой деятельности. Сегодня общепризнано, что принятие решений является основной какой-либо целенаправленной деятельности и входит в ее психологическую структуру как базовый

неотъемлемый компонент. Следовательно, способность принимать решения становится существенной составляющей личности, обуславливающей характер ее социальной активности, способности к выработке новых жизненных стратегий, адаптации к стремительным социально-экономическим и политическим изменениям в обществе. Важность изучения и анализа процессов принятия решения, особенно в управленческой деятельности, не вызывает сомнений, однако следует отметить отсутствие общепринятого понимания того, что понимается под управленческим решением, особенности его принятия и отношение к реализации. Таким образом, возникает ряд вопросов, которые требуют уяснения для анализа контекста феномена управленческого решения.

Можно выделить несколько точек зрения на проблематику и анализ управленческого решения: 1) в контексте теории управления – отправной точкой анализа является процедура принятия решения; 2) в контексте среды – условия принятия решения; 3) в контексте организации – соответствие принятия решения внутренней системе деятельности организации; 4) в контексте межсубъектных взаимодействий – соответствие ценностно-нормативной сфере личности, обуславливающей ее непосредственную активность.

Управленческое решение в организационной системе, во всех аспектах его изучения всегда связано с профессиональной деятельностью конкретного управленца. Это, с нашей точки зрения, является основным при изучении этого феномена. Исходя из того, что управление – это всегда управление процессом, причем процессом с заданной траекторией от исходного состояния к новому состоянию, определенному целью. Процесс принятия решения мы рассматриваем как особую проектную деятельность, требующую от управленца навыков целеполагания, рефлексии и экспертного анализа. Причем, с нашей точки зрения, необходимы именно навыки как основа профессиональных действий. При таком подходе значимым становится вопрос о профессиональной подготовке управленцев любого уровня как субъектов собственной деятельности с присущими ей основными характеристиками. Понятие субъекта ставит в центр внимания качество активности человека, способность к деятельности, самоопределению и развитию (Рубинштейн, 2003). С этих позиций введение конструкта «субъект деятельности» дает нам возможность характеризовать меру включения человека в разные формы и виды общественно необходимой деятельности и меру освоения этих форм и видов деятельности. Но главное, что характеризует субъекта деятельности, – это способность к согласованию структур личности и структуры деятельности. Личность, которая

имеет свою структуру, «логику» своей личностно-психологической организации, перестраивает ее и согласует в соответствии с требованиями профессиональных задач, вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, соответствующей ее собственным особенностям и возможностям.

Условия для выработки такого индивидуального способа должны быть созданы уже в процессе подготовки специалиста-управленца. Важной спецификой управленческой деятельности является то, что «объектом» управления являются люди, выступающие субъектами собственной деятельности. Управление деятельностью сталкивается с социальным регулированием, нормированием и форматированием актуальных ситуаций, следовательно, одна из важнейших функций управленца состоит в согласовании активностей, носящих индивидуальный характер, с социальными структурами, нормами и формами деятельности, с целями и формами отдельных организаций. Таким образом, субъект должен реализовывать собственную активность не в любых, а в заданных формах, в определенное, а не в любое время, в соответствии с определенными, а не личными целями. Здесь возникает проблема ответственности управленца за принимаемые им решения не только в экономическом плане, но и, что более значимо, в социально-психологическом плане, поэтому готовность к активной рефлексивной позиции является, по нашему мнению, особо значимой.

С. Л. Рубинштейн, анализируя степени развития саморегуляции, выделил два способа отношения человека к миру, определяющих его как субъекта собственной жизни (Рубинштейн, 2000, с. 468): «включенный» (отличается пассивным отношением) и «рефлексирующий» (активное, деятельное отношение). Хотя он рассматривал саморегуляцию в контексте анализа жизненного пути личности, такой подход, с нашей точки зрения, может быть положен в основу анализа профессиональной деятельности управленца. Достаточно часто мы сталкиваемся с управленцами (особенно начинающими), активность которых детерминирована уже сложившейся ситуацией, а решения принимаются уже в ответ на нее, а это уже не совсем управление. В профессиональном плане для управленца важным является сформированность такой активной позиции, которая детерминирована не столько прошлым, сколько будущим, т. е. движется от системы целеполагания, рефлексивно.

### **Литература**

- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.  
*Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.

## ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННО-ДУХОВНОЙ СФЕРЕ И ПСИХИЧЕСКОМ СОСТОЯНИИ ПЕДАГОГОВ

*И. А. Курапова, Л. Г. Дикая (Москва)*

Современная Россия переживает системный кризис, вызывающий разрушение устоявшихся идеалов, что может привести к опасности духовного опустошения подрастающего поколения. Поэтому особый интерес вызывает состояние духовной и нравственной сферы специалистов, на которых всегда возлагалась ответственность за духовно-нравственное здоровье народа – педагогов.

Именно от педагогов в большей степени зависит разрешение сложившейся ситуации: формирование нравственного сознания и духовного потенциала подрастающего поколения, развитие у учащихся опыта нравственной деятельности и нравственных отношений. Поэтому так актуальны исследования нравственных и ценностных ориентаций самого педагога, его духовного богатства, которое проявляется в щедрой любви к детям, в высокой нравственности и совестливости, в стремлении понять смысл и цель своей жизни, свое профессиональное предназначение.

Сохранить эти качества в современных экономических и социально-психологических условиях, когда снижается качество жизни педагога, происходит падение престижа педагогической профессии, возрастает эмоциональная напряженность и развивается состояние профессионального выгорания, становится все сложнее. К основным факторам, обуславливающим профессиональное выгорание педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся (О.И. Бабич). Так как большинство педагогов – женщины, то к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для детей и семьи. О высокой стрессогенности преподавательской работы говорят и многие зарубежные исследования (P. Blos, 1962; E. Ericson 1968; K. Horny, 1966; Shconfeld Irvin Sam, 1990).

По признанию отечественных специалистов, педагогическая деятельность – один из видов социономической профессии, наиболее деформирующий личность субъекта этой деятельности, его духовную и нравственно-ценностную сферы, составляющие стержень личности. В ряде работ уже отмечалось снижение в деятельности педагогов роли духовных ценностей и ценностей, связанных с личностным развитием

и творческой активностью, возникновение рассогласования в ценностной сфере, когда важность жизненных ценностей и целей не совпадает с возможностью их реализации в профессиональной деятельности, и, как следствие, развитие интенсивных отрицательных эмоциональных переживаний. Именно ценности выступают связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Необходимо подчеркнуть, что некоторые ценности могут выполнять оптимизирующую или деструктивную роль в регуляции деятельности, личности и психического состояния педагогов.

Еще С. Л. Рубинштейн писал, что ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека. С одной стороны, педагог работает на выполнение социального заказа, готовит учеников к реальным условиям жизни; с другой – он носитель общечеловеческих ценностей, находится как бы вне времени. Основой успеха учителя, по мнению В. А. Сухомлинского, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень эмоциональной культуры, умение глубоко вникнуть в сущность педагогического явления. Вся педагогика – это сфера духовного, а педагогическая деятельность является профессионально духовной по своей сути. Профессиональная педагогическая духовность – это сложное состояние внутреннего мира учителя, компонентами которого выступают совесть и достоинство (Б. З. Вульф).

Конечно, внешние социальные механизмы оказывают значительное влияние на профессиональную деятельность, но мы акцентируем внимание на исследовании внутренних регуляторов, связанных с нравственными и духовными особенностями личности и субъектной активностью педагога. Особую значимость данное замечание приобретает для педагогической деятельности, связанной с воздействием на формирующуюся личность ученика. Ведь формировать нравственность учащихся может только тот педагог, у которого развито нравственное сознание, педагог, делающий объектом своих размышлений самого себя, свое отношение к ученику, к миру, «превращает объективное отражение бытия в его осмысленное отражение» (М. С. Каган). Уровень духовного и нравственного развития личности, система ее ценностей и смыслов может стать и регулятором профессионального развития педагога, и фактором предотвращающим возникновение деструктивных изменений в эмоциональном состоянии и личности педагога.

Несмотря на большой интерес к этой проблеме до сих пор нет однозначного ответа, какие изменения происходят в нравственно-духовной сфере педагога в условиях современных преобразований

в обществе и в школе, какое влияние они оказывают на психическое состояние учителя, на его отношение к работе, к ученикам.

Это обусловило тему нашего исследования – выявление изменений в духовно-нравственной сфере современного педагога (школы и вуза) и их связей с выраженностью профессионального выгорания и изменениями в ценностной структуре личности.

В качестве критериев нравственно-ценностных основ личности педагога выступили такие показатели, как иерархия ценностей личности (нормативных и индивидуальных), наличие/отсутствие духовного кризиса и тенденции к его возникновению, духовный профиль (портрет) личности, состоящий из следующих параметров: духовная сила, духовная красота, духовная активность на основании 3 диагностических методик: «Методика изучения ценностей личности» Ш. Шварца; тест «Духовный дифференциал» Г. А. Аминова; тест «Духовный кризис» Л. В. Шутовой, А. В. Ляшук, «Опросник личностной ориентации» Э. Шосторма, «Опросник выгорания» В. В. Бойко (И. А. Курапова).

Результаты исследования показали, что в настоящее время в среде педагогов наблюдается высокая вероятность деструкции духовно-нравственной сферы, выражающейся в переживании ими духовного кризиса, экзистенциального вакуума и различных тенденций духовного кризиса.

Изучение духовности показало, что для педагогов в целом характерны проявление духовной красоты (59,1%) и недостаток духовной активности (40,9%). В то же время у педагогов вуза выявлен недостаток духовной активности (долготерпение, бесстрашие, самообладание), а у педагогов школы – духовной силы, отражающей такие идеалы, как вера, надежда, знание, мудрость.

Вероятность возникновения духовного кризиса для всей выборки составляет 51,5, что свидетельствует о среднем его значении. Экзистенциальный вакуум выражен значительно у 6,1% педагогов, а отсутствует у 4,3% педагогов. Казалось бы, незначительный процент, но в количественном отношении это очень большое число педагогов. Для педагогов вуза характерно преобладание регрессивной тенденции, что свидетельствует о большой склонности к духовному росту, и стагнационной, касающейся пограничного состояния, когда человек убегает от своих переживаний, погружается целиком в работу. Для педагогов школы характерна склонность к переживанию пиковой и стагнационной тенденций, характеризующих отсутствие духовного кризиса, довольство жизнью.

Тревожающим фактом выступает наличие значительного количества педагогов с прогрессивной тенденцией (неудовлетворенность жизнью) и пиковой (разочарование от жизни). Человек, пережи-

вающий духовный кризис, чувствует неудовлетворенность собой, ощущает безвыходность своего положения, эмоциональный дефицит, утрачивает интерес к другим людям, испытывает психосоматические нарушения. Но иногда переживание экзистенциального вакуума выполняет защитную функцию, снижает ощущение безысходности, тормозит нарушения в физическом и психическом самочувствии. Наличие у педагогов пиковой тенденции духовного кризиса, отражающей переживание кризиса, снижает субъектную активность педагогов: они либо не выходят из состояния духовного кризиса, либо периодически впадают в него и не пытаются выявить его причины, избегают собственных переживаний.

И наоборот, духовная красота педагогов (честность, скромность, послушание, верность, доброта, благодарность) предопределяет его способность к сопротивлению усталости, повышению работоспособности. Эти педагоги отличаются удовлетворенностью жизнью и своей ролью в ней. Вероятность формирования у них стагнационной и репрессивной и регрессивной тенденций свидетельствует о духовном росте педагога. Высокая духовная активность предотвращает развитие тревоги и способствует полноценному осуществлению своих профессиональных обязанностей, проявления духовной силы (знания, мудрость, вера, надежда) стимулируют развитие эмоционально-нравственной ориентации, снижение роли эмоций из профессиональной деятельности. Выявлена связь уровня духовного кризиса у педагогов с эмоциональным выгоранием, которое многими авторами рассматривается как состояние, отражающее деструктивные изменения в состоянии и личности педагога. Симптомы выгорания ярко выражены более чем у 13% исследуемых педагогов школы и вуза с высоким уровнем эмоционального выгорания, а половина респондентов (53,2%) находится на стадии выгорания – «резистенции». Однако по проявлениям выгорания наблюдаются различия у педагогов школы и вуза: у педагогов школы выражены проявления чувства безысходности, отчаяния, наблюдаются частые вспышки негодования и деформации процесса общения. Выгорание преподавателей вуза проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании, в упрощении профессиональных обязанностей, формальном их выполнении, а также в ощущении эмоциональной опустошенности. Для педагогов с низкими показателями духовного кризиса, экзистенциального вакуума и высоким уровнем духовной силы характерен и низкий уровень выгорания. При отсутствии переживаний экзистенциального вакуума и духовного кризиса у педагогов отсутствуют признаки выгорания.

В зависимости от интенсивности выгорания в нравственно-ценностной сфере педагога возникает рассогласование субъективно

значимых жизненных целей с возможностью их реализации в профессиональной деятельности. Это вызывает интенсивные отрицательные эмоциональные переживания, что еще более усугубляет психоэмоциональное истощение.

Проанализировав результаты данных по ценностям педагогов, мы получили ранговые оценки по ценностям на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. В ценностной структуре педагогов на нормативном уровне в качестве важных ориентиров выступают ценности безопасности, самостоятельности, доброты, достижения. Определены статистически значимые различия среди ценностей у педагогов школы и вуза: учителя школы более склонны к стремлению к безопасности, власти, конформизму и самостоятельности, нежели преподаватели вуза.

Нами выявлено, что духовный кризис, переживание экзистенциального вакуума, ориентация на ценности консерватизма и самотрансцендентности приводят к деформации отношения педагогов к работе и учащимся. У выгоревших педагогов происходит снижение роли духовных ценностей и ценностей, связанных с личностным развитием и творческой активностью, т. е. проявляется ориентация на внешние мотивы по сравнению с внутренними. Они меньше ценят свою профессию и меньше занимаются общественной деятельностью, что характеризует обесценивание сферы профессиональной жизни и социальной активности.

И наоборот, ориентация педагогов на гуманистические ценности, отсутствие духовного кризиса и экзистенциального вакуума, духовная активность и красота оказывают регулирующее влияние на эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. Более самостоятельные педагоги меньше выгорают, они ориентированы на ценности доброты и одновременно гедонизма, в то же время для них характерны принятие агрессии, более высокие показатели ценностей самоактуализации, самоуважения, они более спонтанны, свободны в выражении своих чувств, в том числе и негативных, обладают высоким самоуважением, живут настоящим, склонны к общению. Чем больший ранг имеет ценность доброта, тем меньше специалист переживает неудовлетворенности собой.

Выделенные ценностно-смысловые конструкты отражают изменение во внутреннем мире педагога, особенности и своеобразие его образа мира и внутреннего мира, выступают концептуальной основой активности человека, а ориентация на определенные ценности, состояние духовной сферы может стать пусковым моментом для развития эмоционального выгорания.

Эти данные еще раз подтверждают, что личность как субъект деятельности является прежде всего субъектом социальной среды, общества. На основе социального статуса личности формируются системы ее социальных ролей и ценностных ориентаций. Поэтому исходным моментом формирования индивидуальных характеристик профессионала как личности является его статус в обществе, равно как и статус общности, в которой складывалась и формировалась данная личность.

## Литература

Курапова И. А. Духовно-нравственные детерминанты эмоционального выгорания у педагогов // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. Вып. 2 (44). С. 239–245.

### **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОЗИТИВНЫХ И НЕГАТИВНЫХ ФЕНОМЕНАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*О. Н. Доценко (Москва)*

Эмоциональной сфере человека С. Л. Рубинштейн уделял особое внимание, подчеркивая, что «особенно тесной является действительная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью». Автор поясняет, что эта «связь взаимная: с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность. Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею» (Рубинштейн, 2009, с. 558–559).

В то же время С. Л. Рубинштейн отмечает, что в чувствах человека выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, все его отношение к миру и прежде всего к другим людям. «Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отвечивают в радуге эмоций и чувств. *Основные различия* в эмоциональной сфере личности связаны с различием в *содержании* человеческих чувств, в том, *на что*, на какие объекты они направляются и какое отношение к ним человека они выражают» (Рубинштейн, 2009, с. 583).

Это позволяет рассматривать эмоциональную сферу как фактор соответствия личности профессиональным требованиям, проявля-

ющийся в позитивных и негативных феноменах профессиональной деятельности. Особенно актуален этот аспект для представителей социномических профессий, в таких видах труда, где объектом является человек с многообразием его проблем и трудностей.

В проведенном нами исследовании изучалась взаимосвязь эмоциональной направленности, синдрома выгорания и удовлетворенности профессиональной деятельностью врачей и учителей (Доценко, 2008).

В концепции эмоциональной направленности личности, разработанной Б. И. Додоновым, рассматриваются только те эмоции, которые в сознании людей предстают в качестве «ценных» переживаний. В рамках данного подхода особое место отводится такому фактору мотивации поведения и деятельности людей, как их *потребность в эмоциональных переживаниях определенного характера, т. е. их закрепившиеся установки на те или иные переживания, являющиеся специфическими ценностями* (Додонов, 1978, 1979).

Эмоциональная направленность рассматривается нами в качестве индикатора *ценностных ориентаций* специалиста, *направленности его личности*. Соответствие эмоциональной направленности специалиста требованиям профессии дает ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные ориентации и связанные с ними *субъективно значимые эмоциональные переживания*, достигать удовлетворенности трудовым процессом. Напротив, при недостаточном соответствии эмоциональной направленности и требований профессии возможность реализовывать в деятельности ценностные ориентации и значимые эмоции становится трудноосуществимой, чувство удовлетворенности не переживается, вследствие чего возникает риск развития выгорания.

В профиле типов эмоциональной направленности представителей социномических профессий (врачей и учителей) выявлены «гуманистический» и «гармонизирующий» компоненты. Показано, что наличие высокой выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов в профиле типов эмоциональной направленности врачей и учителей соответствует низкому уровню выгорания и высокому уровню удовлетворенности профессиональной деятельностью (Доценко, 2008).

Эмоциональная сфера, с одной стороны, является одной из самых значимых детерминант позитивных и негативных феноменов профессиональной деятельности, с другой – наименее изученной в эмпирическом плане. В этой связи данная работа посвящена более подробному изучению эмоциональной сферы личности специалиста и ее влиянию на позитивные и негативные феномены профессио-

нальной деятельности.

Данное исследование эмоциональной сферы включает: изучение профиля эмоциональной направленности, уровня эмоционального интеллекта, распределения дифференциальных эмоций.

Эмоциональная направленность проявляется в «содержании человеческих чувств» и «в том, на что, на какие объекты они направляются» (Рубинштейн, 2009), тогда как уровень эмоционального интеллекта выявляет эмоциональное самосознание, умение управлять своими эмоциями, социальную чуткость (эмпатию) и умение налаживать межличностные отношения (Гоулман, 2009).

К исследуемым позитивным феноменам профессиональной деятельности отнесены следующие феномены – удовлетворенность трудом, профессиональное развитие, увлеченность работой, самореализация и самоактуализация личности в профессиональной деятельности. Негативные стороны профессиональной деятельности определяются уровнем профессионального стресса и выгорания.

Таким образом, исследование эмоциональной сферы специалистов дает возможность приблизиться к решению, как писал С. Л. Рубинштейн, «большой по своему жизненному значению проблемы» – роли эмоций в деятельности: эмоции должны выступать «далеко не как дезорганизирующие шоки», а «быть мощным стимулом к деятельности, мобилизирующим нашу энергию» (Рубинштейн, 2009, с. 585).

### Литература

- Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Пер. с англ. А. П. Исаевой. М., 2009.
- Додонов Б. И. Эмоции как ценность. М., 1978.
- Додонов Б. И. Эмоциональная направленность личности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1979.
- Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 92–101.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2009.

## АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛА С ПОЗИЦИИ КОНЦЕПЦИИ С. Л. РУБИНШТЕЙНА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

*Е. П. Ермолаева (Москва)*

**Т**еоретические и методологические принципы концепции «человек и мир» (Рубинштейн, 1979), спроецированные на проблемы совре-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 09-06-00301А.

менного профессионала, позволяют по-новому, сквозь призму этики, понять некоторые аспекты его исследования, которые мы считаем знаковыми: социальная реализация профессионала; идентичный, маргинальный и массовый профессиональный субъекты; инверсия ценностных ориентаций как адаптационный механизм при смене социально-профессиональных отношений; проективно-реконструктивный метод внеэкспериментального исследования мотивационно-ценностной основы поведения профессионала (Ермолаева, 2008).

По определению С. Л. Рубинштейна, «основная этическая задача выступает прежде всего как основная онтологическая задача: учет и реализация всех возможностей, которые создаются жизнью и деятельностью человека» (Рубинштейн, 1976, с. 346). В современных условиях ведущей сферой социальной реализации человека остается сфера профессионального труда. Она дает наибольшие возможности для проявления его творческого потенциала в продуктивной деятельности с целью социального признания. «Смысл жизни каждого человека определяется только в соотношении содержания всей его жизни с другими людьми... Отсюда специфический характер нравственности, который состоит во всеобщем, общечеловеческом соотносительном характере моральных положений, морали вообще, которая не существует только применительно к жизни одного человека» (Рубинштейн, 1976, с. 345)

Происходящие социально-экономические перемены в России, вхождение в рыночную экономику и проблемы глобализации делают все более актуальным выделение *социальных функций* профессии и *социальной идентичности* профессионала, как особой области исследования, пересекающейся с более общей проблематикой социальной адаптации личности. И С. Л. Рубинштейн дает нам подтверждение этому: «В деятельности человека по удовлетворению непосредственных общественных потребностей выступает общественная шкала ценностей... Через посредство общественно полезной деятельности реализуется отношение индивида к обществу и ответственно соотношение личностно и общественно значимого» (там же, с. 365).

Поступки профессионала в каждый момент времени обусловлены всем предшествующим опытом его идентификации с профессией, обществом и самим собой, при этом кумулятивная идентичность может быть либо *положительной*, предполагающей полное принятие профессии как смысла бытия и способа реализации себя как профессионала и личности, и тогда мы говорим о нем как об «идентичном профессионале», либо *нейтральной*, состоящей в бесконфликтном принятии своей профессии в качестве средства заработка и дости-

жения социального статуса, и тогда речь идет о «массовом профессиональном субъекте», либо *отрицательной*, проявляющейся в отвержении профессии в качестве способа реализации социальных амбиций, и тогда люди, ментально не сопричастные своей профессии, по сути, становятся *профессиональными маргиналами*. В этическом преломлении понятие идентичного профессионала выступает как «идеал» человека. «Идеальный человек – это человек, в котором реализованы все его потенции» (Рубинштейн, 1976, с. 363), а оценка его поступков «осуществляется с точки зрения того, возвышают или унижают они человека, но не в смысле его гордости, а в смысле достоинства, ценности морального уровня его жизни для других людей» (там же, с. 346). «Расшатанность этой основы нравственности, связанной с прочно сложившимся бытом, вызывается обычно ломкой этого сложившегося быта, уклада жизни» (там же, с. 348). И это одна из причин маргинализации профессионалов на переломе социально-экономических эпох. А к теме массового профессионального субъекта напрямую относится следующее утверждение: «Люди часто поступают так или иначе, потому что так делают «все» (так принято, так общепринято, так поступают). В этом случае «я сам» как внутренняя контрольная инстанция и моя собственная ответственность отпадают. С поведением в этом случае обстоит так же, как с одеждой, когда действует власть моды: «так носят» равносильно императивному «носи как носят» (Рубинштейн, 1976, с. 363).

В качестве основного механизма переидентификации профессионалов при смене эпох мы рассматриваем инверсию ценностных ориентаций, когда сложившееся за долгие годы достаточно узкое для большинства людей субъективное профессиональное пространство, неизменное и как бы ушедшее в подсознание, начинает переосмысливаться. Заново оцениваются потребности, цели, возможности, реальные условия построения профессиональной карьеры. С. Л. Рубинштейн прямо говорит о том, что «в иерархии жизненных ценностей и потребностей, в зависимости от перипетий жизни, выступают на передний план то одни, то другие, то низшие, то высшие. Иногда происходит обесценение высших, когда под угрозой оказываются низшие... тогда чувствуешь ничтожество того, что прежде, когда более важное не подвергалось угрозе, риску, тоже казалось важным и даже стояло на переднем плане» и во многих случаях «процесс разрушения и нарушения ценностей, в свою очередь, является свидетельством разложения и распада, деградации личности» (Рубинштейн, 1976, с. 364, 366).

И наконец, более подробно остановимся на вопросе о методах исследования профессионалов. Специфика нашего подхода связана

с принципиальной невозможностью прямого применения существующих в психологии методов эмпирического и экспериментального исследования, когда качестве объекта выступают реальные люди и их поступки вне экспериментальной и вне исследовательской ситуации. Однако это не значит, что социальная психология реального профессионала непознаваема. Многие аспекты реального бытия теряют свое качество при попытке их расчленить на задачи исследования и не могут быть непосредственно измерены – «психическое объективно существует только как субъективное» (Брушлинский, 1995, с. 29). «Любая психология, любое понимание человека базируется на определенных предположениях... Некоторые предположения всегда ограничивают и сужают то, что человек видит в проблеме, эксперименте... Эти предположения частично обусловлены нашей культурой и тем особым местом в истории, которое мы занимаем» (Мэй, 2001).

Отказ от естественно-научной эмпирической исследовательской парадигмы как единственно верной уже наметился в психологии. В одной из последних публикаций В. В. Давыдов выразил несогласие с тем, что для психологии «свойственны и кажутся единственными естественно-научные „одежды“... Происходит как раз обратное: изучая формирование и развитие личности... многие психологи начали сомневаться в целесообразности этих „одежд“ или уже отказались равняться на способы естественно-научной работы и ищут специфически гуманитарные подходы к личности» (Психология и этика, 1999, с. 58). Об этом же говорит и Д. Равен: «Нам приходится доказывать свою правоту психологам, которые еще не поставили под сомнение общепринятые положения и догмы психометрии» (Равен, 2002).

Во многих случаях при исследовании доступно лишь воссоздание реальной картины поведения профессионала по его проекциям в речи, тексте, ошибках, документах, т. е. реконструкция его психологической основы. Поэтому наша методология использует принцип реконструкции, уже давно существующий в психологии в разных вариантах. И здесь мы также находим поддержку у С. Л. Рубинштейна: «Анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения того, что человек «имел в виду» своим поступком. Всегда существуют те или иные отношения, которые этот поступок реализуют. Такая интерпретация поведения аналогична интерпретации речи, поскольку происходит расшифровка смысла и значения поведения. В этом отношении можно говорить о «семантике» поведения. Этот анализ предполагает раскрытие как смысла и значения явления (предмета), который служит двигателем поведения, в детерминации

поведения играющего роль внешнего «двигателя», так и внутренних условий человеческого действия (мотивов). При этой расшифровке должен быть определен смысл самого поступка через то, как он входит в общий «замысел», в план жизни человека... Этот «психоанализ» предполагает раскрытие смысла жизни, смысла того или иного поступка человека» (Рубинштейн, 1976, с. 362–163).

Сталкиваясь с реальными явлениями, подверженными большому числу неучтенных факторов, психология, как и многие другие науки, прибегает к *редукционизму* (Смит, 2003, с. 74), стремясь изучать их путем сравнения с уже существующими или специально созданными упрощенными моделями, где все факторы учтены, а связи однозначны. Такое «сведение внешне сложных и несопоставимых процессов к более простым и основным силам и принципам является на самом деле не недостатком, а научной целью» (Демоз, 2000, с. 11).

Мы не ставим целью упрощение реальных явлений, но при установлении основных *инвариант* и *переменных*, необходимых для опознания социальной идентичности или маргинализма профессионала, мы неизбежно прибегаем к редукционизму. Сводка инвариантных признаков идентичности и маргинализма в соотнесении с критериями идентификации приводится в литературе (Ермолаева, 2008, с. 173). Эти инварианты – только основа, на которой в конкретных исследованиях могут формироваться всякий раз свои рабочие перечни наиболее значимых опознавательных признаков как крайних (идентичности и маргинализма), так и массовых профессиональных тенденций.

В условиях «реорганизационного шока» постоянство профессии, которое раньше было источником уверенности в себе, все чаще становится причиной внутреннего дискомфорта, хронического самоощущения пребывания «на рубеже», сравнимого с психотравмой. Не владея ситуацией, человек оказывается либо «пленником своей профессии», либо начинает воспринимать ее не как часть себя, а как атрибут окружающей враждебной среды. Все это способно спровоцировать деструктивные формы профессиональной реализации.

Подобные проблемы побуждают обратиться к моделям исследования, использующим принципы не только реконструктивной, но и проективной диагностики, особенно когда объектом исследования являются переживания людей, отягощенные трагическими воспоминаниями, а предметом – реальные невозпроизводимые события. В российской психологической практике уже были примеры использования качественных и проективных методов для реконструкции психологии поведения участников чернобыльской аварии и качественное исследование отдельных случаев методом глубинного

интервью, направленного на анализ возможных путей восстановления доверия населения после аварии.

Во многих случаях единственный способ исследования социально неадекватных профессиональных поступков – ретроспективная реконструкция их мотивов, а способ концептуального обобщения – психологическое моделирование причинно-следственных связей. Например, по профессиональным ошибкам, как и по фрейдовским «оговоркам» и «парапраксиям», можно установить причину социальной деформации профессиональных ролей.

В основе психологической реконструкции лежат *априорные модели поведения*, обладающие набором эталонных признаков, с которыми сравнивается исследуемый поступок. При этом непосредственно анализируется не сам деструктивный поступок, который уже произошел, и не его первопричина – травмирующий фактор, бывший, возможно, много лет назад, а лишь версия поступка в документальном, речевом или поведенческом контексте, которая с учетом ошибок, оговорок, умолчаний является проекцией деструктивной личности. Собственно механизм реконструкции и прогноза – это процедура интерпретации исследователем взаимосвязей ценностно-мотивационных факторов и феноменов реального поведения.

Сказанное целиком относится к тем ситуациям, в которых профессионалы *недоступны* для прямого контакта в качестве респондентов и где исследователю остается лишь попытка *воссоздать* реальную картину уже совершенного поступка по его документальным следам и моделировать его ценностно-мотивационную предысторию. В случаях же, когда профессионалы *доступны* для прямого контакта, исследователь может прогнозировать и *будущие* поступки по полученным в ходе тестирования проекциям мотивационно-ценностной сферы и самоидентификациям профессионала.

Таким образом, мы предлагаем два варианта проективного анализа: реконструктивный и идентификационный.

**Метод проективной реконструкции** в нашей трактовке направлен на выявление не подсознания, а мотивационно-ценностной основы профессионального поступка, которая в момент его совершения была осознанной, но социально нежелательной и потому специально скрывалась, но была зафиксирована в виде ошибок, оговорок, высказываний, в поведенческих реакциях. Метод допускает некоторую *редукцию* реального события, поскольку в качестве эталонов для оценки позиции профессионалов используются унифицированные конструкты, отражающие эталоны поведения: «*массового профессионального субъекта*» как наиболее выраженной тенденции поведения в определенной ситуации или на данном историческом этапе; «*идентичного*

*профессионала*», отражающего аспекты личностного отождествления с профессией (творческую самореализацию, мессианство, совершенствование мастерства, социальную роль); «*профессионального маргинала*» на базе ментального отторжения профессии (отношение к ней как средству, а не как к «конструктивной цели»; имитацию профессиональной деятельности и профессионального сознания; «пограничное пребывание» в профессии).

Процедура исследования состоит в проективном анализе поступков профессионалов исследователем с позиции всех трех эталонов с целью реконструкции мотивационно-ценностной основы поступка профессионала и их оценки по трем критериям: места на континуальной шкале идентичность/маргинализм; признакам нарушений в звеньях системы «человек–профессия–общество», которые привели к их неадекватности; типологии ценностно-мотивационной основы деструктивных поступков.

**Проективно-идентификационный метод** основан на проективной процедуре выявления идентичности профессионала по трем тестовым испытаниям (профессиональная идентичность, профессиональный маргинализм и массовая идентичность), предъявляемым в форме интервью, как бы взятом у других профессионалов. Испытуемый последовательно получает тексты трех тестов с инструкцией подчеркнуть в каждом из них те утверждения, которые он мог бы принять как руководство к действию, а после предъявления всех тестов – определить, какая из трех позиций ему ближе в целом. Это позволяет достаточно точно устанавливать проекцию наличного уровня профессиональной идентичности и прогнозировать наиболее вероятные тенденции социального поведения конкретного профессионала в будущем.

В целом методология нашего исследования включает два плана анализа: *феноменологический* (изучение отдельных феноменов профессионального поведения как частных проявлений общих закономерностей в континууме идентичность – маргинализм) и *концептуальный* (построение психологических идентификационных моделей маргинала и идентичного профессионала, отражающих их типичные признаки и связи как полярные). В качестве принципиальной позиции для оценки нормы, патологии, идентичности, маргинализма выступают «*внутренние идентификационные требования профессии*». Если эти признаки полностью совпадают у человека как потребителя профессии, общества как заказчика и профессионала как исполнителя, можно говорить об идентичности; наличие расхождений в идентификационных признаках свидетельствует о той или иной форме и степени маргинализма.

Эта методология лежит на стыке психологии, социологии и ретроспективного психоанализа, поскольку факты добываются «проективным» путем, чаще социологическими, чем психологическими приемами, а их психологический подтекст анализируется уже после того, как исследуемый профессиональный феномен проявился или поступок уже совершился спонтанно, без участия исследователя, в реальной, а не в экспериментальной ситуации. Это преимущественно качественное не прямое исследование профессионалов, которое сочетает приемы проективного анализа, интерпретации и психологической реконструкции, вышедшие из психоанализа. Но, как и у С. Л. Рубинштейна, здесь не в буквальном смысле психоанализ: он направлен на поиск не глубинных причин неадекватности профессионального поступка в подсознании, а того, что было скрытым, но вполне осознанным мотивом поступка.

Таким образом, рассмотренные в этой статье методологические особенности исследования современного профессионала, такие как: представление его в системе отношений человек – профессия – общество; выделение в структуре профессиональной идентичности социального компонента, а в структуре профессиональных функций – социальной функции профессии; использование проективных приемов исследования реализационных стратегий как нравственного ответа профессионала на реорганизационный шок, – в целом соответствуют социально-этическим принципам концепции С. Л. Рубинштейна «человек и мир». Дальнейшее совершенствование проективных, реконструктивных и идентификационных техник позволит более эффективно исследовать феномены профессионального поведения, принципиально недоступные для регистрации традиционными эмпирическими методами.

### Литература

- Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
- Демоз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону, 2000.
- Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М., 2008.
- Мэй Р. Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология. Экзистенции. М., 2001.
- Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара, 1999.
- Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. Раздел II. М., 1979.
- Смит Н. Современные системы психологии. СПб., 2003.

## АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ УЧЕТА ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*В. В. Ивакина (Ставрополь)*

Динамика тех глобальных процессов, которые происходят в современном мире в наши дни, предъявляет к психологическим ресурсам человека повышенные требования. Эти требования относятся практически ко всем аспектам психической жизни человека – ее эмоциональной, когнитивной, смысловой и мировоззренческой составляющим. Но ресурсы эти далеко не безграничны.

Сегодня психология активно ищет пути и методы помощи человеку в сохранении его устойчивости и адаптивности, в успешном развитии и само моделировании, в сохранении верности своим ценностям и идеалам и поддержании профессионального и психологического здоровья.

Бесспорно, намного более эффективным является помощь развивающейся личности в актуализации основных личностных потенциалов, а не исправление уже запущенного процесса профессиональной и личностной деформации. Таким образом, на первое место здесь выступает педагог как сила, которая призвана способствовать развитию зрелой личности, способной к самоактуализации и профессиональному самоопределению. Но исследователи все чаще акцентируют свое внимание на дефиците психологических знаний и психологической культуры в современном обществе вообще и у преподавательского состава в частности.

В своей повседневной работе преподаватель сосредоточен на решении многих задач, реализация которых зачастую осложнена отношениями учащихся к обучению. Кроме того, ему и членам его семьи приходится преодолевать немало социальных и бытовых трудностей, связанных с материальными и жилищными проблемами, низким статусом профессии в современном российском обществе. По данным социологических исследований лишь 6% педагогов оценивают свои бытовые условия как хорошие, 13% считают их сносными, а более 60% относят себя к бедным незащищенным слоям населения (Новикова, 2004). Все это приводит к повышению психоэмоциональной возбудимости и перенапряжению. Длительное пребывание в стрессовом состоянии не только негативно сказывается на работоспособности педагога, но и отрицательно влияет на его здоровье, как физическое, так и психологическое.

В связи с этим поведение современных педагогов характеризуется повышенной напряженностью, ощущением эмоциональной усталости,

следствием которой является: грубость, несдержанность, окрики оскорбления детей и т. д. Однако подобные агрессивные реакции противоречат педагогической целесообразности воздействия на ребенка и являются причиной невротизации детей.

Возникает вопрос, как же можно обеспечивать психологическое здоровье ребенка, если он изо дня в день много часов кряду испытывает на себе сильнейшее влияние преподавателя, переживающего эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию личности? Каковы же будут результаты подобного взаимодействия?

Таким образом, возникает насущная необходимость поиска путей и методов психологической работы с преподавательским составом на всех уровнях современного отечественного образования. Одним из таких путей, по нашему твердому убеждению, является психологическое сопровождение педагогических кадров как на этапе студенчества, так и на протяжении всей профессиональной жизни. Следует подчеркнуть тот факт, что субъект психологического сопровождения в структуре образования многолик и отличается множеством психофизиологических особенностей. Одной из них является возраст.

В этой статье мы сконцентрируемся на периодах профессионального становления и зрелости педагога. Очевидно, что профессиональное становление невозможно искусственно оторвать от жизненного пути человека в целом. Впервые это было убедительно показано в работах Ш. Бюлера, отмечавшего, что большинство людей проходят через определенные стадии и возрастные периоды, причем им соответствуют стадии профессионального развития. Таким образом, профессиональный путь человека и его основные этапы неразрывно связаны с возрастным развитием и общим становлением личности.

Кризисные периоды, описанные в большинстве возрастных периодизаций, также напрямую связаны с кризисными явлениями в профессиональной жизни. В период студенческой жизни происходит не только профессионализация, но и активная личностная идентификация будущего педагога, которая не всегда проходит благополучно. Именно в этот период активно завоеванная самостоятельность может привести юношу к осознанию своей безнаказанности и стремлению к асоциальному поведению.

В данный возрастной период, совпадающий с учебой в вузе и в некоторых случаях с параллельным началом трудовой деятельности, необходимо пристальное внимание к проблемам будущих педагогов со стороны психологической службы вуза. Требования к модернизации высшего профессионального образования диктуют необходимость внедрения новых прогрессивных технологий, каковыми и является система психологического сопровождения участников образова-

тельного процесса на всех его этапах. Стоит отметить, что система психологического сопровождения студенчества и преподавательского состава имеет ряд принципиальных отличий в силу как возрастных особенностей, так и специфики профессионального пути.

Рядом исследователей (Солдатова, Молочкова, 2007) предлагаются следующие направления психологического сопровождения студентов в вузе:

*1. Работа с потенциальными абитуриентами с целью обеспечения набора в вуз и соответствия личностного потенциала абитуриентов их профессиональному выбору.*

Это направление включает в себя широкую психодиагностическую работу по выявлению личностных особенностей, общих и специальных способностей будущих студентов.

*2. Сопровождение процесса адаптации первокурсников к вузу для оптимизации вхождения их в новую среду.*

Благодаря исследованиям Б. Г. Ананьева было выявлено, что факторы успешности протекания адаптационных процессов можно разделить на субъективные и объективные. К объективным факторам относят условия учебы, режим и характер учебной деятельности, особенности социальной среды. К субъективным – пол, психологические и физиологические характеристики и особенно возраст. Можно говорить о двустороннем характере влияния возраста на успешность адаптации. С одной стороны – адаптационные возможности молодого человека выше за счет психофизиологического потенциала молодого организма, уровня мотивации достижений и самооценки. С другой стороны – с возрастом накапливается опыт уравнивания с профессиональной средой. Целый ряд исследователей (Маркова, 1996; Березин, 2001) сходятся во мнении, что ведущими характеристиками, влияющими на процесс адаптации, являются: эмоциональная стабильность – нестабильность; интеллектуальная, коммуникативная и личностная активность. Все эти показатели выше у молодых людей. Но в то же время успешной адаптации способствует ряд качеств, традиционно считающихся выше в зрелом возрасте – организованность, личностное самоуправление, ответственность. Таким образом работа по психологическому сопровождению адаптационных процессов с вузе должна быть направлена на приобретение опыта взаимодействия с внутривузовской социальной средой, нахождение личного потенциала для воспитания в себе качеств самостоятельности, ответственности, самоуправления и само моделирования.

Основными методами решения данной проблемы являются специализированные программы адаптации (групповые тренинги, психологические группы личностного развития и др.). Одним

из направлений психологического сопровождения адаптационных процессов является психодиагностический мониторинг, включающий в себя диагностическое отслеживание эмоционального и мотивационного статуса первокурсников для организации индивидуальной психологической работы.

3. *Кризисное направление* включает в себя работу со студентами, попавшими в сложные жизненные обстоятельства и переживающими различные кризисы.

Именно в студенческом возрасте наиболее актуальной задачей становится проблема независимого существования, уточнения своей Я-концепции и осознание своей экзистенциальности. Опасность этого периода в том, что в процессе взаимодействия с друзьями и близкими людьми возникает страх утраты своей индивидуальности, толкающий юношу на защиту своего внутреннего мира от разрушительного воздействия другого человека. Все эти проблемы плюс одиночество, порождаемое страхом перед близостью, создают целый ряд психологических проблем, усугубляющих кризисные явления юношеского возраста. Основными методами работы с кризисными проявлениями будут: психологическое консультирование, тренинги личностного роста и толерантности, психологическая работа в тематических группах.

4. *Профессионально-профильное сопровождение специальности и направлений профессиональной подготовки на факультетах вуза.*

Это направление включает в себя сопровождение профессионального развития будущего педагога и реализацию практической подготовки будущих педагогов и психологов через организацию всех видов практики. Данное направление полностью реализует все потенциальные пути профессионального развития студентов. Именно на данном этапе психологического сопровождения студента необходимо ознакомить и обучить: техникам саморегуляции эмоциональных состояний; овладению способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности, возникающей в процессе педагогической деятельности, (обучение приемам релаксации, медитации, дыхательным упражнениям и др.).

Период адаптации к профессиональной деятельности молодого специалиста требует новых технологических ходов и методов психологического сопровождения.

Первый нормативный кризис взрослой жизни (период ранней взрослости) связан с задачами вхождения в условия самостоятельной трудовой деятельности, создание собственной семьи и освоение родительских ролей. Этот кризис принято называть «кризисом рождения профессионала». Он включает в себя целый ряд психологических

трудностей: вхождение в жесткий режим трудовой деятельности, неуверенность в своих силах и возможностях, подчас необходимость совмещать работу и учебу, доучиваться, адаптироваться к новым условиям.

Этот кризис могут усугублять проблемы в личной жизни: неумение построить взаимоотношения с супругом в собственной семье, неспособность понять и принять близкого тебе человека в силу собственного эгоцентризма, нежелание брать на себя ответственность за появление и развитие новой жизни (ребенка). В этих случаях адаптация замедляется и возможен срыв, приводящий к попытке смены семьи и работы.

На этом этапе психологическое сопровождение может осуществляться по следующим направлениям:

- 1 *Психодиагностическому*, включающему в себя следующие аспекты:
  - а) исследование индивидуального стиля, качества профессиональной деятельности и профессиональной направленности личности педагога;
  - б) исследование уровня самооценки, субъективного контроля и ценностных ориентаций личности;
  - в) изучение потребностно-мотивационной сферы личности;
  - г) выявление личностных особенностей (характер, темперамент и т. д.);
  - д) диагностика эмоционально-волевой сферы;
  - е) анализ межличностно-социальной сферы, который в свою очередь включает диагностику организаторских, коммуникативных качеств педагога, его предрасположенность к конфликтному поведению.
- 2 *Консультативное направление* психологического сопровождения представляет собой работу в следующих направлениях:
  - а) интимно-личностное (консультирование по сокровенным, часто скрываемым проблемам, имеющим особый для человека жизненный смысл);
  - б) психолого-педагогическое (обсуждение вопросов, связанных с обучением и воспитанием, педагогическим руководством и др.);
  - в) деловое (обсуждение вопросов, связанных с деловыми проблемами педагога);
  - г) семейное (решение проблем, возникающих в семейном окружении педагога, в семьях учеников и сотрудников).

- 3 *Психокоррекционное направление* представлено следующими задачами:
- а) создание условий для развития тех или иных психологических качеств педагога;
  - б) создание условий для личностного роста педагога;
  - в) адаптация к психотравмирующим факторам деятельности;
  - г) применение средств и способов саморегуляции эмоциональных состояний;
  - д) овладение способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности (обучение приемам релаксации, медитации, дыхательным упражнениям и др.).

Исследования Л. А. Ясюковой (Ясюкова, 2001, с. 113) выявили, что для успешной профессиональной адаптации к условиям руководства малой социальной группой на данном возрастном этапе необходимы следующие качества: личностное самоуправление, способность к быстрому обучению, развитое воображение, ответственность, самокритичность, адекватная самооценка. Обладателям этих качеств удастся быстро адаптироваться к новым условиям труда и осуществлять свою деятельность на высоком уровне.

Нормативный кризис 30 лет – один из самых острых кризисов взрослого возрастного развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в переменах с одновременным страхом перед ними. Данный кризис чреват проблемой стагнации – остановкой профессионального роста, ограничением профессиональных притязаний на достигнутом уровне, оставление попыток разностороннего подхода к выполняемой деятельности, конфликтами, попытками смена работы.

На данном этапе педагогической деятельности наиболее актуальными становятся психоконсультативная и коррекционная работа, где приоритетными должны быть следующие направления:

- интимно-личностное, семейное и деловое консультирование;
- создание условий для личностного роста педагога, адаптация к психотравмирующим факторам деятельности.

Следует особо отметить роль психологического просвещения как средства повышения психологической компетентности преподавателя, дающего возможность самостоятельного выхода из профессионального кризиса. Именно психологическое просвещение призвано решить конкретные профессиональные и личностные проблемы педагога в период возрастного кризиса 30 лет, так как:

- а) популяризует и разъясняет результатов новейших психологических исследований как в области педагогики, педагогической психологии, так и в области развития профессионализма, приобретения тех или иных личностных психологических качеств;
- б) формирует потребность в получении и использовании психологических знаний в педагогическом процессе, которые будут способствовать выходу на качественно новый, более высокий профессиональный уровень;
- в) осознание желательности и необходимости в использовании полученных психологических знаний в повседневной жизни.

Нормативный кризис «середины жизни» (40–44 года) чреват увеличением темпов работы, дополнительными нагрузками, приводящими к перенапряжению, следствием чего могут быть утомление, апатия, снижение эффективности деятельности, соматические заболевания. В личностном развитии на данном этапе появляется явно негативное отношение человека к своей собственной зрелости, к невозможности осуществления идеалов молодости. Современная психология описывает этот процесс как кризис идентичности, проявляющийся в чувстве «отставания от жизни», усталости и жизненной скуки, отсутствие ощущения полноты жизни.

Именно в этот момент роль психологического сопровождения зрелого педагога трудно переоценить. На первое место по значимости выходит направление психологического просвещения, которое дает возможность преодолеть чувство отставания от жизни или реальное существующее устаревание уже имеющихся психологических знаний. Получение последних сведений по проблемам психолого-педагогической науки, информированность о новейших исследованиях в области выявления основных закономерностей и условий благоприятного психологического развития ребенка и др. дают возможность педагогу преодолеть ощущение жизненной скуки.

Не стоит сбрасывать со счетов психокоррекционное направление психологического сопровождения, такие его аспекты, как: 1) применение средств и способов саморегуляции эмоциональных состояний; 2) овладение способами самопрофилактики и преодоления эмоциональной напряженности.

Проблема предпензионного кризиса в нашей стране стоит достаточно остро, т. к. снижение трудоспособности, физиологические изменения, соматические заболевания, детерминированные психологическими факторами, усугубляются страхом перед нищенским существованием и отсутствием социальных гарантий для достойной жизни в этом возрасте. Психологическая поддержка преподавателей в этом возрасте носит специфический характер и требует отдельно-

го исследования и глубокой научной проработки. Автор надеется, что данная проблематика заинтересует научные психологические круги, что даст возможность оказания конкретной психологической помощи всем, кто в ней нуждается уже в скором будущем.

Таким образом, нашим твердым убеждением является тот факт, что психологическое сопровождение в структуре современного отечественного образования должно учитывать возрастные особенности своего контингента, подбирая методы психологической работы в зависимости от возрастных периодов развития и возрастных кризисов своих подопечных.

### Литература

- Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество / Под ред. Б. Г. Ананьева. СПб., 1999.
- Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом. М., 2004.
- Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2001.

### ЛИЧНОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ: К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

*И. Н. Казеичева (Орехово-Зуево)*

Среди проблем, привлекающих внимание не только ученых, но и практиков, одно из первых мест всегда занимала проблема личности. Особое значение придается определению этого сложнейшего образования, структуре личности, различным аспектам, связанным с развитием личности в онтогенезе.

В психологической литературе трактовка понятия «личность» неоднозначна. Это позволяет выделить аспект, связанный именно с общественным характером жизни человека. По К. Марксу, «человек есть совокупность всех общественных отношений» (Маркс, Энгельс, 1955–1981), а по образному выражению А. Н. Леонтьева, «личность рождается дважды» (цит. по: Гиппенрейтер, 1996, с. 296). При этом личность, по определению С. Л. Рубинштейна (цит. по: Рубинштейн, 2000, с. 224), «тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее». «Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознатель-

ной работы. У личности есть свое лицо» (Рубинштейн, 2000, с. 221). Каждая личность в какой-то момент начинает вносить тот или иной вклад в жизнь окружающих ее людей и общества, в котором она живет. Поэтому личность рассматривается обычно в контексте «общественное», «общественно значимое» (Гиппенрейтер, 1996, с. 246).

Как личность, так и понятие «личность профессионала» не может рассматриваться в отрыве от современного общества с его новой социально-экономической и социокультурной ситуацией. Внедрение современных информационных технологий, автоматизация и компьютеризация практически всех сторон деятельности человека несут с собой некоторые уточнения, дополнения таких понятий, как «профессионал» и, в частности, «профессионализм педагога». Отметим: общепризнанных определений профессионала не существует, что зачастую не позволяет выявить факторы, движущие силы и условия, влияющие на развитие личности на всем протяжении ее профессионального пути. На сегодняшний день существует множество подходов к понятию «профессионализм». Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с такими понятиями, как компетентность, мастерство, квалификация. В. А. Слостенко, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку (Митина, 1997). Климов Е. А. отмечает, что «профессионал хорош потому, что он – сознательно или несознательно – максимально использует свои личные качества, содействующие успеху, и компенсирует (возмещает) или отчасти подавляет те, которые успеху противодействуют. Поэтому важные постоянные самоизучение, саморегуляция – поиск «себя», своего индивидуального стиля, оптимального «почерка» в работе» (Климов, 1996, с. 75).

В. Я. Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы (Симен-Северская, 2001, с. 97–100). А. К. Маркова в рамках деятельностного подхода выделила пять уровней профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм (псевдопрофессионализм) и послепрофессионализм (Маркова, 1995, с. 55–63). Другими учеными в понятие профессионализма вкладывается иной смысл, согласно которому профессионализм является характеристикой личности человека. По мнению А. А. Бодалева, профессионализм – это высшая точка в развитии личности. Несомненно, в рассмотрении понятия «профессионализм» наиболее объективным будет личностно-деятельностный подход, ибо только наличие обоих компонентов в структуре

профессионализма обеспечивает ему некую целостность. Только профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, недостаточно для становления учителя-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества (доброта, милосердие, отзывчивость, великодушие, любовь к людям), которые и позволяют формировать личность учащегося (Симен-Северская, 2001, с. 97–100).

Особенно актуально стоит эта проблема для динамично развивающейся современности. Сейчас дети уже не представляют себе жизнь вне техники. Работающий в «фоновом» режиме телевизор, мобильная связь, микроволновая печь, электронные компьютерные игры, сеть Интернет – вот то, что сейчас сопровождает человека практически с первых дней его жизни. Соответственно, и мир воспринимается по-иному, не таким, каким его видят те, кто помнит свое удивление при виде радиоприемника, восторг от запуска космической станции, кто по-прежнему получает удовольствие от чтения книги, от возможности держать ее в руках и перелистывать страницы. Скучными и наивными кажутся сегодня черно-белые фильмы 30-х годов прошлого века. «Отсталыми» и «недалекими» представляются детям XXI века учителя, не умеющие пользоваться техническими новинками. Об этой особенности детского восприятия ни в коем случае не следует забывать учителю, тем более педагогу-профессионалу. Ведь, по мнению С. А. Дружилова, «профессионал – это человек в целом, и как индивид, и как личность, и как субъект деятельности» (Дружилов, 2001, с. 46–56).

В свете вышесказанного представляется, что в условиях динамично развивающегося российского общества, когда один из национальных государственных проектов направлен на инновационное развитие системы образования, наличие у педагогов информационно-коммуникационных компетенций становится насущно необходимым. Сейчас учителю как профессионалу важно совмещать в себе и профессиональные знания, и навыки, и опыт работы с детьми, и, кроме того, навыки работы с компьютерными технологиями.

По актуальному и в наши дни выражению Л. С. Выготского, «для нынешнего воспитания не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими. А это достигается только (как и все в жизни) в процессе работы» (Хрестоматия по педагогической психологии, с. 255). Именно поэтому педагогу XXI в. необходимо не только использовать новейшие информационные и коммуникационные технологии на уроках для решения различных профессиональных задач, но и са-

тому активно желать приобретать знания в области применения ИКТ с целью последующего использования их для достижения социально-значимых результатов в обучении, воспитании, развитии учащихся. Современному информационному обществу, вне всякого сомнения, нужен педагог, обладающий как высоким уровнем профессиональной компетентности, так и высоким уровнем информационной компетентности. Учителю нужно осознать, что применение ИКТ на уроках – не навязанная кем-то «сверху» необходимость, не возможность показать свое виртуозное владение мультимедийными средствами обучения. Это прежде всего органичная часть образовательного и воспитательного процесса, его необходимый компонент. Это возможность суметь сориентироваться самому и сориентировать учащихся в быстро меняющемся информационном потоке. Для самого педагога-профессионала умение полноценно взаимодействовать с окружающим миром и использовать возможности стремительно изменяющейся информационной среды являются также показателем его конкурентоспособности на существующем рынке труда. Особенно это актуально в сложившейся на данный момент непростой экономической ситуации в стране и мире в целом.

В современном обществе постоянно меняются условия, средства деятельности, профессиональные задачи, возникает необходимость приобретения новых знаний, умений и навыков. Поэтому профессионалу, а особенно педагогу, необходимо творчески подходить к происходящим изменениям, ориентироваться на «преумножение» имеющегося профессионального опыта. Все это становится невозможным без роста информационной компетентности. Модернизация образования, информатизация всего образовательного процесса ведут к уточнению и дополнению таких понятий, как «профессионал», «профессионализм педагога». Вместе с тем основополагающими остаются такие характеристики, как творчество, ответственность, рост профессиональных знаний и умений, информационная компетентность, готовность к педагогическому сотрудничеству, личностному развитию, и, главное, наличие активной жизненной позиции самого педагога.

### Литература

- Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1996.
- Дружилов С. А.* Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования// Сибирь. Философия. Образование: Альманах СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2001 (вып. 5). С. 46–56.
- Климов Е. А.* Психология профессионала. М.–Воронеж, 1996.

- Климов Е. А. Основы психологии. Учебник для вузов. М., 1997.
- Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: 2-е изд. Т. 1–50. М., 1955–1981.
- Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
- Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, И. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1998.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.
- Симен-Северская О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя // Сборник научных трудов, серия «Гуманитарные науки», вып. 6. Ставрополь, 2001. С. 97–100.
- Хрестоматия по педагогической психологии. Учеб. пособие: Сост. А. Красило и А. Новгородцева. М., 1995.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ**

*О. А. Корблева (Воронеж)*

**П**роблема выявления специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации является одной из наиболее важных в современной социальной психологии. На настоящий момент развития отечественной и зарубежной психологической науки существует довольно много работ, направленных на изучение профессиональной Я-концепции (Е. В. Воротникова, Е. И. Головаха, А. Е. Голомшток, С. Т. Джанерьян, Л. Н. Кубашчева, Л. В. Рыкман). Однако пока нет единой позиции по поводу определения профессиональной Я-концепции, ее структурных и содержательных компонентов, места в целостной структуре личности человека, особенностей развития на разных возрастных этапах. На наш взгляд, возможным разрешением указанных вопросов является обращение к общеметодологической разработке проблемы профессионального самоопределения, компонентом которого является профессиональная Я-концепция личности. Подобное фундаментальное общеметодологическое рассмотрение профес-

сионального самоопределения личности представлено в работах С. Л. Рубинштейна. Проблема профессионального самоопределения личности рассматривалась им в контексте детерминации, в свете известного выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Профессиональное самоопределение выступает в этом контексте как самодетерминация в отличие от внешней детерминации. Таким образом, по мнению С. Л. Рубинштейна, в понятии профессионального самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия. На наш взгляд, данное положение С. Л. Рубинштейна очень важно для понимания природы профессионального самоопределения и его компонентов, одним из которых является профессиональная Я-концепция личности. Человек сознательно вырабатывает определенное отношение к миру профессий и себе как будущему специалисту. Так, профессиональное самоопределение представляет собой становление человека как субъекта собственного саморазвития посредством выработки обобщенного отношения к миру профессий и к себе в этом мире. Таким образом, С. Л. Рубинштейн обращал внимание на сознательное профессиональное самоопределение, которое связано с понятиями «отношение» и «позиция», поскольку, по его мысли, в позиции общаются и сводятся в систему разрозненные отношения индивида к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Данное положение особенно актуально в вопросе исследования профессиональной Я-концепции как компонента профессионального самоопределения иностранных студентов. Осознанный выбор будущей специальности, понимание ее положительных и отрицательных сторон, разнообразные представления о личностных особенностях специалистов данной профессиональной области, на основе которых формируется отношение к будущей профессии, составляют содержание профессиональной Я-концепции иностранных студентов и их профессионального самоопределения в целом. Таким образом, рассмотрение профессиональной Я-концепции иностранных студентов с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, предложенного С. Л. Рубинштейном, позволяет исследовать наиболее вероятные факторы, влияющие на ее сформированность: внутреннюю активность, самостоятельность и ответственность, обращенность к поиску задач самоопределения, средств их успешного решения. Это открывает перспективы повышения эффективности психологического сопровождения выбора будущей профессии, формирования профессиональной Я-концепции на различных этапах обучения в вузе, профессионального роста иностранных студентов.

В русле субъектно-деятельностного подхода, на наш взгляд, решается и другой вопрос, неизменно встающий перед исследователями профессиональной Я-концепции, – проблема ее формирования. С точки зрения С. Л. Рубинштейна, профессиональное самоопределение – многоступенчатый длительный процесс конструирования личностью индивидуальных ценностей и смыслов будущего или уже выполняемого труда, проявляющийся во внешнем плане в виде многократных выборов и принятия решений относительно планирования, осуществления и коррекции своего профессионального развития. Таким образом, профессиональная Я-концепция как компонент профессионального самоопределения формируется не одновременно, а в течение указанного выше процесса, проходя определенные этапы развития и формирования.

В условиях разветвляющихся во всем мире интеграционных процессов каждый народ осознает себя неотъемлемой частью общекультурного мира. Сейчас невозможно ограничить политическую, экономическую и культурную жизнь подавляющей части народов Земли рамками национального государства, избежав контакта с соседними народами. По этой причине, на наш взгляд, очевидна актуальность исследования проблемы психологической адаптации молодежи при смене социокультурной ситуации, а конкретнее – учащейся молодежи за рубежом, как наиболее активной части населения в плане миграции. Вопрос о методологической основе изучения процесса адаптации иностранных студентов к инокультурной среде, на наш взгляд, необходимо рассматривать, опираясь на предложенное С. Л. Рубинштейном положение о единстве личности и общества, активном характере этого взаимодействия. Данное положение позволяют раскрыть сущность процесса адаптации как выражения единства взаимодействующих сторон – человека и социальной среды. В основе подобного единства лежит активность социальной среды и активность личности, ориентированная на познание окружающего мира, выработку четких принципов и определенных способов взаимодействия, дающих возможность и приспособиться к изменившимся социальным условиям, и преобразовать их по мере необходимости. Такое понимание основных характеристик деятельности личности в процессе ее межкультурной адаптации акцентирует внимание на самом субъекте адаптации.

Опираясь на рассмотренный выше субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, мы осуществили исследование специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. Под спецификой профессиональной Я-концепции иностранных студентов мы понимаем те ее особен-

ности, которые характерны для молодых людей при определенном уровне межкультурной адаптации – дифференцированность и степень позитивности профессиональной Я-концепции. Помимо указанного методологического подхода в качестве основополагающего в нашем исследовании выступал принцип единства сознания и деятельности, разработанный С. Л. Рубинштейном. Данный принцип выражается в том, что сознание и все психические свойства индивида в его деятельности не только проявляются, но и формируются. Реализация данного принципа в нашем исследовании предполагает рассмотрение единства специфики профессиональной Я-концепции и адаптивного поведения иностранных студентов.

Объектом исследования выступала профессиональная Я-концепция личности. Предметом – специфика профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. В качестве гипотезы исследования выступало следующее предположение: профессиональная Я-концепция иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации обладает спецификой, а именно: учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной и позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. На проверку гипотезы работы было направлено эмпирическое исследование, цель которого состояла в изучении специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации. В качестве базы эмпирического исследования выступали Воронежская государственная медицинская академия им. Н. Н. Бурденко и фармацевтический факультет Воронежского государственного университета. Объектом эмпирического исследования являлись иностранные студенты 20–24 лет, обучающиеся на 3–4 курсах данных высших учебных заведений. Общий объем выборки составил 120 испытуемых.

На основе проведенного исследования были получены следующие результаты.

Наша гипотеза о том, что иностранные студенты с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с иностранными студентами, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации, статистически не подтвердилась. Нами не было выявлено наличие специфики профессиональной Я-концепции иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации в отношении позитивности по методике «Личностный дифференциал», так как результаты оценки значимости различий в степени позитивности профессиональ-

ной Я-концепции по t-критерию Стьюдента между группой учащихся с высоким, средним и низким уровнями межкультурной адаптации по факторам «Оценки», «Силы», «Активности» попали в область допустимых значений.

На основе качественного анализа вербальной продукции, полученной с помощью методики «20 утверждений», мы установили, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. Однако не установили статистически значимых различий в позитивности профессиональной Я-концепции у иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации по t-критерию Стьюдента ( $\alpha = 0,05$ ). На основе качественного анализа изобразительного материала, полученного с помощью методики «Рисунок себя как будущего профессионала», мы установили, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более позитивной профессиональной Я-концепцией по сравнению с учащимися, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации. Однако не установили статистически значимых различий в позитивности профессиональной Я-концепции у иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации по t-критерию Стьюдента ( $\alpha = 0,05$ ). Наша гипотеза о том, что иностранные студенты с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной профессиональной Я-концепцией по сравнению с иностранными студентами, имеющими средний и низкий уровни межкультурной адаптации, статистически подтвердилась. Содержание дифференцированности профессиональной Я-концепции иностранных студентов мы рассматривали с помощью контент-анализа данных методики «20 утверждений». Мы выделили среди ответов испытуемых следующие категории: физическое Я, социальное Я, рефлексивное Я, океаническое Я.

Итак, в ходе исследования наша гипотеза о том, что профессиональная Я-концепция иностранных студентов с разным уровнем межкультурной адаптации обладает спецификой, статистически подтвердилась. Она полностью подтвердилась в той части, которая касается предположения о том, что учащиеся с высоким уровнем межкультурной адаптации обладают более дифференцированной профессиональной Я-концепцией, чем учащиеся со средним и низким уровнями. Та часть гипотезы, которая касается позитивности профессиональной Я-концепцией, статистически не подтвердилась и может быть уточнена только качественно. На наш взгляд, второй аспект выдвинутой нами гипотезы, вероятно, не нашел статисти-

ческого подтверждения в силу действия факторов социальной желательности. Возможно, иностранные студенты испытывают чувство ответственности перед семьей, которая возлагает надежды на них как будущих специалистов на родине. По этой причине они склонны демонстрировать положительное отношение к выбранной профессии, подчеркивать ее важность в социальной жизни, отмечать в себе некоторые профессионально важные качества, испытывая трудности в адаптации к инокультурной среде в силу отсутствия интереса к приобретаемой специальности, положительной мотивации и стремления получать образование по ней, нежелания ради обучения покидать родную этносреду. Это можно объяснить с позиции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна. Вероятно, иностранные студенты с негативной и слабодифференцированной профессиональной Я-концепцией в силу отсутствия желания обучаться в вузе по выбранной специальности являются пассивными по отношению к чужой этнокультурной среде. Они не стремятся налаживать контакт с ее представителями, не изучают иностранный язык, что затрудняет не только их адаптацию, но и обучение в иностранном вузе. Таким образом, специфические особенности профессиональной Я-концепции (отрицательный полюс и слабая дифференцированность) выступают в единстве с адаптивными возможностями студентов-иностранцев, что является выражением принципа единства сознания и деятельности, разработанного С. Л. Рубинштейном.

### Литература

- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996.
- Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

### **ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ЛИЦ ОПАСНЫХ ПРОФЕССИЙ**

*Е. О. Лазебная, М. Е. Зеленова, Ю. В. Бессонова (Москва)*

**В**ыдвинутая С. Л. Рубинштейном идея о субъектности и целеобусловленности взаимодействия человека с миром как идея о детерминирующих успешность этого взаимодействия особенностях субъективного восприятия и интерпретации человеком того,

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФНФ №09-06-00270а.

что с ним происходит в процессе жизни, что он чувствует, что он делает (С. Л. Рубинштейн, 1998), стала основным методологическим принципом современных психологических исследований. Субъектный взгляд на природу психических явлений предопределяет и более пристальное внимание исследователей к окружающему субъекта миру, «внешней среде», в постоянном контакте с которой он реализует свою активность. При этом именно способность к установлению субъектных отношений со своим окружением в каждой точке своего существования позволяет человеку «конструировать» среду (в том числе и среду, в которой он реализуется как профессионал) как систему в рамках собственной субъективной ситуации, осмысливая ее и наделяя компоненты среды определенными значениями. Ключевым звеном, детерминирующим успешность реализации субъектом задач профессиональной деятельности в этом процессе, является ценностно-смысловая система личности. Особое значение особенности ценностно-смысловой и мотивационной сферы субъекта профессиональной деятельности при этом приобретают в контексте проблемы обеспечения надежности профессиональной деятельности, осуществляемой в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, физического и психического здоровья человека и сопровождающейся переживанием травматического психологического стресса (Бессонова, 2007; Бодров, Орлов, 1998; Бодров, 2001; Лазебная, 2007; Лазебная, Зеленова, 1999; Тарабрина, Лазебная, 1992).

В рамках данного исследования изучались мотивационно – ценностные структуры Я-концепции в их связи с успешностью и надежностью профессиональной деятельности лиц опасных профессий в условиях переживания травматического психологического стресса профессиональной этиологии.

Впервые применительно к деятельности лиц опасных профессий (спасателей МЧС) была поставлена исследовательская задача изучения ценностно-мотивационных компонентов структуры Я-концепции как детерминант преодоления системных адаптационных посттравматических нарушений, снижающих функциональную надежность исполнителей и связанных с переживанием психологического травматического стресса в ходе реализации профессиональных задач.

Испытуемые: профессиональные спасатели подразделений МЧС РФ г. Москвы, мужчины, 99 человек.

Методы исследования: 1) методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (Карандашев, 2004; S. Schwartz, 1992); 2) шкала САПСАН для скрининговой оценки посттравматических стрессовых нарушений (Лазебная, 2007; Лазебная, Зеленова, 2008), разработанная для оценки посттравматического статуса военнослужащих – участ-

ников боевых действий в ходе реализации совместной с Социологическим центром МО РФ научно-исследовательской программы и при финансовой поддержке РГНФ (грант 08–06–18 002е); 3) комплекс методов для профессиографической оценки успешности профессиональной деятельности (Иванова, 2004).

В ходе анализа полученных данных вся обследованная выборка была разделена по медиане индекса ПСН методики САПСАН (85,5 балла). По стажу профессиональной деятельности выделенные группы «адаптантов» (индекс ПСН = 75 баллов,  $n = 49$ ) и «дезаптантов» (ПСН = 103 балла,  $n = 50$ ) значимо не различались (9,1–9,4 года соответственно), однако адаптанты оказались статистически значимо моложе (34 года против 37 лет в среднем по группе дезаптантов,  $p \leq 0,05$ ). При этом 100% адаптантов имели семьи, а у дезаптантов – только 60% (значимость различий на уровне статистической тенденции). Показатели профессиографической оценки успешности профессиональной деятельности у спасателей-адаптантов были более высокими.

В группе адаптантов оказался значимо **выше** уровень выраженности таких ценностей, как **универсализм и безопасность**. Эти ценности, по Шварцу, выражают как индивидуальные интересы субъекта, так и интересы социальной группы, к которой он принадлежит, причем универсальные ценности характеризуют соответствующее отношение человека к проблемам достаточно широких категорий социальных сообществ, вплоть до человечества в целом.

Все остальные ценности, особенно отражающие мотивационные цели выраженной индивидуалистической направленности, в группе спасателей-адаптантов были статистически значимо менее выражены, чем у спасателей-дезаптантов. В частности, для них был характерен значительно более низкий уровень оценок по таким типам ценностей, как «**власть**» (мотивационная цель – достижение социального статуса, престижа и господства над людьми в масштабах социальной системы в целом); «**достижения**» (направленность на достижение личного успеха в конкретном взаимодействии посредством проявления компетентности исходя из признанных культурных стандартов, тем самым – на получение социального одобрения); «**стимуляция**» (стремление к полноте жизненных ощущений, мотивационная цель – новизна и состязание, необходимые для поддержания оптимального уровня активности); «**гедонизм**» (мотивационная цель – удовольствие, чувственное наслаждение жизнью через удовлетворение биологических потребностей).

На основании полученных в данном исследовании данных можно утверждать, что отсутствие доминирования в системе ценностей

субъекта профессиональной деятельности данного типа структур, отражающих выраженную индивидуалистическую направленность личности, детерминирует как успешность преодоления посттравматических психологических проблем, так и высокий уровень успешности реализации задач профессиональной деятельности в посттравматическом периоде существования.

## **ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И УЧИТЕЛЯМИ**

*Е. М. Лахмоткина (Ярославль)*

**В** настоящее время накоплен огромный материал, отражающий исследования жизненных ситуаций. В психологии жизненных ситуаций и ситуаций педагогической деятельности существует проблема зависимости восприятия ситуации и принятия решения в контексте данной ситуации. Эта проблема, по нашему мнению, не достаточно исследована и изучена в современной психологии.

Существует множество разнородных определений понятия ситуации. Данным понятием оперируют интеракционизм, психология социального научения, психология среды и психологическая экология, социолингвистика и психолингвистика, социальная психология, психология обучения и клиническая психология.

В исследовании В. Н. Воронина и В. Н. Князева ситуация описывается как когнитивный конструкт личности, который отражает часть объективной реальности, существующей в пространстве и времени и характеризующейся тем или иным социальным контекстом. По поводу представленности ситуации в сознании индивида выделяются два момента: формирование и развитие конструкта ситуации; функционирование конструкта, отражающего ситуацию в качестве элемента целостной системы, представляющей картину мира.

В связи с этим описываются уровни психологической репрезентации ситуации в зависимости от степени полноты представленности в целостной картине мира. Ситуация задает контекст восприятия человека, внося упорядоченность в общую картину социального мира.

Выделяется несколько подходов к анализу ситуаций. Прежде всего различают: структурный и содержательный аспекты анализа ситуаций.

Структурные аспекты ситуаций выделяет А. Превин, определяющий ситуацию как некий гештальт, характеризующийся сочетанием

четырёх компонентов – действующих лиц, осуществляемой ими деятельности, а также ее временем и местом.

Дж. Форга делает акцент на содержательном аспекте анализа, а именно – на когнитивной репрезентации имеющих место социальных интеракций.

Другая классификация подходов к анализу ситуации, предложенная Д. Магнуссоном включает в себя аспекты: анализ особенностей восприятия ситуации; анализ мотивационной стороны; анализ реакций на ситуацию.

Ситуации профессиональной деятельности занимают существенное место в жизненном пути личности. Традиционно об успешности адаптации судят по включенности личности в профессиональную деятельность. В отличие от «жизненных» ситуаций, профессиональные ситуации охватывают только часть жизненного пути, связанную с профессиональной деятельностью.

Под понятием «педагогическая ситуация» понимается сочетание значимых компонентов педагогической системы (целей, мотивов, условий и средств общения, способов взаимодействия, участников и предметной области) в определенный момент ее функционирования и развития.

Большое внимание педагогическим ситуациям уделялось отечественными исследователями: Л. Ф. Бурлачуком, Г. Ф. Зарембой, М. М. Кашаповым, Е. Ю. Коржовой, Н. В. Кузьминой, Т. С. Поляковой, М. М. Рыбаковой и Л. Н. Стахеевой.

Значимость педагогических ситуаций и предпочитаемые стратегии поведения в них тесно связаны с эффективностью педагогической деятельности и характеризуют общую продуктивность, склонность к избеганию трудностей и умения радоваться своей работе.

Таким образом, педагогическая ситуация – это сочетание значимых компонентов педагогической системы в определенный момент ее функционирования и развития.

Исследование посвящено анализу особенностей изменения репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами педагогического вуза и учителями. Понятие педситуации было операционализировано, выделены ее основные компоненты: субъект педдеятельности – учитель; объекты педдеятельности – ученик, родители ученика, администрация школы; профессиональная деятельность (обучение, развитие, воспитание), ее объективные и субъективные характеристики; цели, мотивы, условия общения, способы взаимодействия участников и предметная область ситуации.

В исследовании приняли участие студенты педагогического университета 1, 3, 5-го курсов различных специальностей и учителя

общеобразовательной школы с различным профессиональным стажем. Были использованы «Методика оценки личности» Будасси, «Методика оценки взаимосвязи предметных областей» Ю. П. Поваренкова и «Методика оценки профессиональной направленности личности учителя».

В ходе анализа и интерпретации результатов исследования были определены основные тенденции, связанные с изменением репрезентации компонентов педагогической ситуации студентами и учителями:

Идеальные представления о компонентах педагогической ситуации – учителя, ученике, директоре школы и родителях – у испытуемых значительно меняются. Особенно эти различия наблюдаются при сравнении выборки студентов первого курса и группы учителей. Здесь наблюдаются самые большие различия в характеристике компонентов педагогической ситуации. Нужно отметить, что в портрете реального учителя и директора школы происходят наиболее значительные изменения у учителей по сравнению со студентами первого курса. Таким результатам есть разумное объяснение.

Во-первых, значительная разница в характеристике компонентов педагогической ситуации свидетельствует о том, что в ходе обучения в педагогическом вузе в связи с приобретением педагогических знаний и компетенций студенты становятся избирательными в своих взглядах на специфику своей будущей профессии. Они воспринимают субъектов педагогической ситуации не с точки зрения простых школьников, а с точки зрения будущего педагога и поэтому отражают компоненты профессиональной ситуации в соответствии со своей будущей профессией. Процесс профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе является неравномерным. В основе неравномерности лежат активная перестройка механизмов профессионального становления, смена его детерминантов и ориентиров.

Во-вторых, то, что характеристика идеального директора не изменяется, говорит о том, что у студентов не меняется восприятие и отражение этого компонента. Это, вероятно, связано с тем, что студенты недостаточно узнают о представителе администрации школы в ходе своего обучения и поэтому не уделяют ему должного внимания. Педагоги характеризуют личности реального учителя и директора школы более содержательно по сравнению со студентами, так как это представители школы, с которыми часто общаются учителя в ходе своей работы.

Заметим, что различия в характеристике идеальных компонентов педагогической ситуации между первым – третьим и третьим – пятым курсом незначительные, но есть. Это лишь подтверждает то положение, что постепенно от курса к курсу изменение восприятия

и отражения компонентов педагогической ситуации происходит. Если сравнивать первый – третий и третий – пятый, то больше изменений в отражении ситуации происходит с третьего по пятый курс. Это говорит о том, что в основном профессиональный рост студента как будущего педагога происходит именно на старших курсах. Одной из ведущих линий профессионального становления в педагогическом вузе является формирование педагогической деятельности: в этом заключается суть методической подготовки студента. Она осуществляется в несколько этапов: на 2-м курсе обучения формируются академические знания и умения; на 4-м курсе формируются профессиональные знания, умения и средства формирования педагогической деятельности.

Реальные представления о компонентах педагогической ситуации – учителе, ученике, директоре школы и родителях ученика – у студентов разных курсов и учителей значительно меняются. Отметим, что особенно сильно изменяются портреты реального ученика, учителя, директора и родителей ученика, а портреты идеальных учителя, ученика, директора школы и родителей ученика остаются практически неизменными. Изменения идеальных характеристик компонентов педагогической ситуации не происходит, так как, видимо, процесс профессионального становления учителя значительно не меняет восприятие идеальной стороны педагогической ситуации.

Профессиональный рост происходит на старших курсах. Вероятно, данная тенденция связана с тем, что на старших курсах студенты проходят педагогическую практику, которая способствует обогащению профессионального опыта. На старших курсах имеющиеся академические знания и умения преобразуются в соответствии с профессиональными требованиями и становятся средством решения задач педагогической деятельности.

Отметим, что на первом курсе учащиеся выделяют относительно много идеальных и реальных черт, характеризующих субъектов педагогической ситуации. Например, первокурсники характеризуют идеальные и реальные компоненты с помощью  $1/3$  качеств, пятикурсники ограничиваются лишь  $1/5$ , а педагоги характеризуют как идеальные, так и реальные компоненты педагогической ситуации еще меньшим количеством характеристик, чем пятикурсники. Это свидетельствует о том, что в ходе профессионального обучения и деятельности восприятие субъектов педагогической ситуации становятся более адекватным.

Проанализировав полученный нами второй показатель – отношение студентов и учителей к компонентам педагогической ситуации, можно увидеть, что значение этого показателя плавно уменьшается

с первого курса до группы учителей. Эта тенденция наблюдается у всех компонентов педагогической ситуации на всех трех курсах и характерна для педагогов. Это может говорить о том, что отражение элементов педагогической ситуации, как идеальных, так и реальных, становится более избирательным и испытуемые выбирают наиболее выразительные характеристики для описания как идеальных, так и реальных компонентов педагогической ситуации.

Теперь проинтерпретируем данные, отражающие оценку взаимосвязи предметных областей. В исследовании мы условно разделили предметы на три группы по значимости в школьной программе. Наиболее тесную связь в школьной программе имеют предметы биология и история, они удерживают первое место на всех трех курсах, а также в изучаемой группе педагогов. Также ясно видно, что цифры показателя увеличиваются вместе с увеличением срока обучения студентов в педагогическом вузе и у учителей, это связано с тем, что изучение педагогически ориентированных дисциплин, а также педагогическая деятельность приводит к глубокому осмыслению связей предметных областей друг с другом.

Наименее тесную связь с остальными школьными предметами, по мнению опрошенных, имеют иностранный язык и физическая культура.

По мнению испытуемых, имеют связь с остальными предметными областями литература и география. Эти предметы вне зависимости от срока обучения в вузе имеют стабильно среднюю величину показателя интегративности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сущность предметных областей первой, второй и третьей группы остается неизменной, а вот показатель интегративности предметной области каждой группы плавно увеличивается в зависимости от срока обучения студентов вузе и практической педагогической деятельности.

Исходя из выводов, сделанных выше, можно выделить некоторые недостатки системы соотношения предметной и методической подготовки студентов в педагогическом вузе: отсутствие методической (педагогической) ориентации при предметной подготовке студентов на 1–3-м курсах; слабая методическая поддержка формирования профессионально-педагогической деятельности. Все это создает серьезные трудности при подготовке будущего учителя, приводит к тяжелым кризисам при обучении в педагогическом вузе, а в целом – к снижению уровня эффективности профессиональной деятельности будущих учителей.

В результате можно дать некоторые рекомендации по совершенствованию педагогической практики для студентов специальности «Пси-

хология» в педагогическом вузе. Во-первых, педагогическую практику в школе для студентов-психологов лучше организовывать на третьем курсе, желательно во второй половине учебного года, так как заметный педагогический рост отмечается именно с третьего курса. А на младших курсах лучше осуществлять качественную теоретическую подготовку специалистов по профильным дисциплинам, так как впоследствии полученные на начальном этапе обучения в педагогическом вузе знания, умения и навыки студенты будут применять на практике. Следовательно, чем лучше будут эти знания, умения и навыки, тем успешнее будут решаться задачи в педагогической ситуации.

Во-вторых, педагогическую практику лучше осуществлять таким образом, чтобы студенты, изучали и знакомились не только с самими учащимися, но и другими компонентами педагогической ситуации, такими как администрация школы и родители учащихся. Для наиболее адекватного отражения педагогической ситуации нужно, чтобы были восприняты все ее компоненты в целом.

В-третьих, для наиболее адекватного восприятия и отражения таких реальных компонентов педагогической ситуации, как учитель и директор школы, необходимо, чтобы студенты знакомились с их обязанностями не только в теории, но и на практике.

Таким образом, в ходе проведенного исследования по изучению отражения педагогической ситуации студентами и педагогами мы выяснили, что отражение педагогической ситуации, а точнее ее компонентов, существенно изменяется в зависимости от срока обучения в педагогическом вузе и от педагогической деятельности в целом. Соответственно, наша гипотеза подтвердилась. Чем дольше студенты обучаются в высшем педагогическом учебном заведении, тем более адекватно и избирательно воспринимают и отражают компоненты педагогической ситуации и педагогическую ситуацию в целом. Таким образом, можно сказать, что восприятие студентами старших курсов педагогической ситуации в целом приближается к восприятию учителей, занимающихся практической педагогической деятельностью.

## **ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП**

*А. М. Лужецкая (Ангарск)*

**В** методологическом плане осмысление направленности личности возможно с позиций системного подхода, как средства изучения интеграции, точнее, интегрированных объектов и интегральных

зависимостей и взаимодействий (Анцыферова, 1981; Клочко, 2005). Направленность личности рассматривается нами как смыслообразующая система, отражающая процесс и результат выработки личностных смыслов. Опираясь на транспективный подход теории психологических систем (Клочко, 2005), можно определить ее как способ разрешения противоречия между образом мира и образом жизни.

Происходящие социокультурные изменения в различных сферах жизни общества определяют такие парадигмы в системе обучения и воспитания, в которых особым образом трактуется сущность педагогической деятельности и особенности ее реализации (Анцыферова, 1991).

Организация личностно-развивающей среды в условиях гуманизации образовательного процесса предъявляет особые требования к личности учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности (Чудновский, 2002). Особое значение в связи с этим приобретает изучение базовых, ведущих психических образований личности педагога, определяющих ее облик в социальном плане (Абульханова-Славская, 1980). К образованиям такого рода относят направленность личности (Божович, 1968).

В нашем представлении структура направленности троична, ее составляют такие компоненты, как: динамический, смысловой и самосознание. Динамический компонент отражает простейшие мотивы, способные создавать напряжение и стимулировать активность личности (Рубинштейн, 1997). Это энергоресурсный и наиболее динамичный компонент системы, запускающий процесс ее работы.

Смысловой компонент направленности определяет наиболее устойчивые образования, регулирующие человеческую активность. Сам процесс направленности представляет собой работу по формированию смыслов. Системный подход позволяет рассматривать смыслообразование как процесс порождения системой «параметров порядка» – смыслов и ценностей (Чудновский, 1995, с. 34). Самосознание в структуре личностной направленности отражает роль субъекта в формировании смысловой базы жизни и степень активности в реализации собственных возможностей. Самосознание, являясь одним из необходимых внутренних условий непрерывности развития, устанавливает равновесие между внешним влиянием, внутренним состоянием личности и формами ее поведения (Шадриков, 2006).

Взаимодействие компонентов структуры направленности обуславливает ее свойства. Ширина как свойство направленности определяется количеством доминирующих тенденций личности и характеризует человека с точки зрения широты возможностей его реализации, а также косвенно свидетельствует об общем энергетическом тоне

и лабильности личности. В структуре направленности определяется только через динамический компонент. Характер направленности связан с доминирующими (наиболее выраженными) тенденциями и смысловыми структурами личности, он наиболее ярко характеризует общий облик личности. В структуре направленности это свойство определяется совокупностью динамического и смыслового компонента. Устойчивость отражает продолжительность существования направленности определенного характера. Как свойство в структуре определяется всеми ее компонентами, но в особой степени смысловым. Интенсивность – это собственно энергия направленности. Через положительное отношение к внутренним и внешним факторам интенсивность обеспечивает возможность реализации намерений личности. В структуре проявляется в совокупности смыслового компонента и самосознания. Перспектива (действенность) направленности – характеристика активности индивида, с которой он намерен реализовать мотивы, ценности и смыслы в практической деятельности. Как свойство определяется взаимодействием динамического компонента и самосознания в структуре направленности.

Анализ теорий развития, а также существующих концепций направленности (Анцыферова, 1981; Ключко, 2005) позволяет сделать вывод о том, что динамика и механизм функционирования направленности как системы может рассматриваться как с точки зрения онтогенеза, так и с точки зрения ее развития во взрослые периоды жизни. Это позволяет предположить, что, с одной стороны, определенные этапы жизненного пути обуславливают возрастные особенности направленности. А с другой стороны, определенный контекст жизни, в частности профессиональная деятельность, может определять специфику структуры направленности личности учителя, инвариантную по отношению к возрасту. Выраженность ее структурных компонентов и свойств позволяет прогнозировать возможности самореализации педагога, а оптимизация направленности может способствовать повышению эффективности педагогической деятельности.

В связи с этим нами было предпринято исследование структуры личности педагогов разных возрастных групп. С учетом возрастной периодизации В. И. Слободчикова (Митина, 2004) были сформированы 5 групп педагогов. Исследование проводилось методом поперечных срезов с использованием методов тестирования и статистического анализа результатов. Изучение динамического компонента направленности проводилось с помощью опросников «Диагностика мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана и «Якоря карьеры» Э. Шейна. Смысловой компонент направленности личности изучался с применением опросника «Диагностика социальных ценностей» Н. П. Фетискина и теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтье-

ва. Самосознание как компонент направленности исследовался с использованием теста-опросника самоотношения В. В. Столина, Р. Пантеева и самоактуализационного теста Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза. Для выявления достоверности различий в распределении результатов педагогов разных возрастных групп по уровню выраженности какого-либо признака использовался Н-критерий Краскела – Уоллиса, а для различий в процентном распределении –  $\chi^2$ -критерий Пирсона.

Остановимся на анализе установленных статистически достоверных различий в выраженности компонентов структуры направленности у педагогов разных возрастных групп. Ряд показателей в распределении средних значений демонстрирует прямую связь с возрастом: чем старше педагоги, тем ниже показатели. Это относится к мотивам комфорта ( $N = 15,396$ ,  $p = 0,0039$ ) управления ( $N = 32,958$ ,  $p = 0,0000$ ), к семейным ( $N = 13,432$ ,  $p = 0,0093$ ) и социальным ценностям ( $N = 9,7544$ ,  $p = 0,0448$ ), а также к показателям аутосимпатии (самоактуализация) ( $N = 21,567$ ,  $p = 0,0002$ ). Таким образом, чем моложе педагоги, тем они сильнее стремятся к управленческой деятельности, больше нуждаются в комфорте и семейном благополучии, ориентированы на активную общественную жизнь и в большей степени ценят себя. Обратная закономерность наблюдается относительно мотива стабильности жилья ( $N = 18,576$ ,  $p = 0,0010$ ), то есть чем старше педагоги, тем меньше они готовы к каким-либо передвижениям и больше ценят возможность пребывания дома.

Результаты исследования педагогов до 25 лет имеют следующие особенности: меньшая выраженность мотивов жизнеобеспечения ( $p = 0,0311$ ) и стабильности жилья ( $p = 0,0010$ ) при выраженных мотивах комфорта, управления и служения ( $p = 0,0003$ ) в динамическом компоненте, наименьшая выраженность целей жизни и высокий уровень семейных ценностей ( $p = 0,0013$ ) – в смысловом, а самосознание как компонент направленности характеризуется наименьшим уровнем базового самоотношения и аутосимпатии ( $p = 0,0081$ ). Полученные результаты согласуются с данными изучения профессионализации данной возрастной категории и актуальных для нее задач: молодые педагоги не особо привязаны к месту жительства, они только начинают самостоятельную жизнь, поэтому чаще всего ограничены в материальных возможностях (неудовлетворенна потребность в комфорте) и сосредоточены на создании семьи. Возможность обеспечить себя значимым положением и связями не является принципиальной, а вот желание приносить пользу, вероятнее всего, детерминирует мотивы управленческой деятельности. Цели в жизни еще обозначены нечетко. Есть ощущение недостаточной компетентности и профессиональной неуверенности в силу малого опыта, но при этом характерна вера в будущие возможности.

Наиболее позитивными среди всех результатами изучения структуры личностной направленности являются данные педагогов 26–32 лет. Они характеризуются выраженными мотивами жизнеобеспечения в динамическом компоненте; смысловой компонент отличается большей выраженностью профессиональных, финансовых и социальных ценностей, а также локуса личного контроля; а особенностью самосознания как компонента направленности является выраженность базового самоотношения. Известные исследования профессионального развития этой группы и особенности жизненных задач этого возрастного периода вполне соответствуют описанным показателям – это утверждение стиля жизни, укрепление и использование полученного жизненного и профессионального опыта, расширение социального контекста жизни, наращивание профессиональных и карьерных возможностей.

Педагоги 33–42 лет, несмотря на возраст, демонстрируют достаточно низкие по сравнению с другими группами результаты: они доминируют только по показателям базового самоотношения и целей жизни, а вот по параметрам ее осмысленности и мотиву служения имеют наименьшие показатели. Вероятнее всего, сказываются серьезные кризисы развития этой группы: возможно, незавершенный кризис тридцати и переживаемый кризис сорока лет, связанные с переосмыслением профессионального и жизненного пути. И тогда, на фоне общего позитивного самоотношения, четкого представления о целях жизни наблюдается слабое ощущение ее осмысленности, и, как следствие, возможность приносить пользу людям наименее по сравнению с другими ценна для педагогов этой группы.

Направленность личности педагогов 43–54 лет характеризуется наибольшими среди всех групп показателями: динамический компонент представлен более выраженными мотивами социальной полезности, вызова, интеграции и предпринимательства, смысловой компонент характеризует наибольшая осмысленность жизни, а самосознание отличается большей уверенностью в себе и ожиданием положительного отношения других. Такие результаты, несомненно, отражают наибольшие по сравнению с другими возможности данной группы: это, с одной стороны, педагоги с большим опытом работы, имеющие авторитет в силу своей компетентности и профессиональных успехов, что придает им уверенность в собственных силах и позволяет планировать дальнейшие достижения. С другой стороны, ощущение близости пенсионного возраста, ограничения временных ресурсов и проявляющиеся в этом возрасте психофизиологические ухудшения побуждают к более активным действиям во всех сферах жизни.

Интересен тот факт, что педагоги 43–54 лет имеют наилучшие по сравнению с другими результаты, а педагоги следующей возраст-

ной группы (старше 55 лет) – наихудшие. На наш взгляд, это можно рассматривать как отражение возрастной динамики: достигнув пика своих возможностей в предпенсионный период, педагоги стремятся к экономии энергии и, как следствие, резкому ограничению активности после 55 лет. Однако такие различия могут свидетельствовать и об особенностях социальной ситуации развития данных групп: у педагогов до 54 лет более благополучна ситуация становления личности (детство, пубертат и ранняя юность) в силу исторических факторов. Период же активных социально-экономических изменений пришелся на ту пору их жизни, когда они были значительно моложе, чем педагоги пенсионного возраста в нашем исследовании, а значит, имели большие возможности приспособления к новой ситуации и, судя по результатам, даже сумели ей воспользоваться.

Характерными особенностями личностной направленности педагогов пенсионного возраста являются наименьшие мотивы достижения ( $p = 0,0037$ ), социальной полезности ( $p = 0,0323$ ) и наибольшие мотивы стабильности жилья ( $p = 0,0006$ ) в динамическом компоненте. Это вполне объяснимо как особенностями возраста (ограниченные энергетические ресурсы), так и особенностями социальной ситуации развития: такие мотивы не были актуальны и социально приемлемы в период ранней зрелости данной группы учителей. Смысловой компонент этой группы отличает от других наименьшая выраженность личного локуса контроля, профессиональных, социальных, финансовых и семейных ценностей ( $p = 0,0000$ ;  $p = 0,0005$  соответственно). Это соответствует задачам развития данного возрастного этапа – сосредоточенность на себе, сохранение достигнутого, экономия ресурсов на фоне общего снижения жизненных сил. Эти же причины лежат, на наш взгляд, и в основе особенностей самосознания как компонента направленности: он отличается наименьшими по сравнению со всеми группами уверенностью в себе ( $p = 0,0076$ ) и ожиданием положительного отношения других ( $p = 0,0433$ ).

В ходе анализа переменных, не имеющих выраженных статистических и эмпирических различий, были выявлены психологические образования в структуре направленности личности педагогов, инвариантные по отношению к возрасту. К ним относятся: рабочие мотивы и общая активность в динамическом компоненте, результативность жизни и локус личного контроля – в смысловом. Самосознание как компонент направленности определяется самоуважением, самопринятием и гибкостью в общении. Учитывая уровень выраженности перечисленных компонентов, можно утверждать, что специфика профессиональной педагогической деятельности независимо от возраста педагогов проявляется в следующих чертах направленности учителей: выраженная ориентация

на рабочие интересы при высоком уровне мотивационной активности; тенденция высоко оценивать результаты прожитой жизни и средний уровень локуса контроля «Я»; выраженное самоуважение при низком уровне самопринятия и ригидности в межличностных отношениях.

Факторизация результатов каждой группы, а также в общей выборке методом максимального правдоподобия с варимакс-вращением по критерию Г. Кайзера позволила выявить базовые факторы личностной направленности педагогов. В общей выборке испытуемых все параметры исследования объединились в факторы следующим образом: 1-й фактор – 5 переменных, которые отражают базовые показатели позитивного самоотношения личности (интегральное чувство «за» собственное «Я»; самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, самопринятие). Мы обозначили этот фактор как «позитивное самоотношение». 2-й фактор – 7 переменных, характеризующих сущность мотивационной структуры личности и определяющих сам характер направленности (мотивы комфорта, общения, общей и творческой активности, социальной полезности, рабочей и общежитейской направленности). Таким образом, этот фактор отражает «мотивы труда и отдыха». 3-й фактор – 4 переменные самоактуализации, которые отражают сущность психического здоровья и цельности личности (автономность, спонтанность, аутосимпатия, гибкость в общении). Такое содержание позволяет определить этот фактор как «аутентичность» личности. 4-й фактор – 6 переменных СЖО (смысложизненных ориентаций), которые, по словам Д. А. Леонтьева, являются составляющими смысла жизни (цели жизни, процесс жизни, результат жизни, локус личного и жизненного контроля и общий показатель осмысленности). В соответствии с концепцией автора этот фактор назван «смысложизненные ориентации». 5-й фактор – 3 переменные, которые характеризуют достиженческую ориентацию личности (вызов, интеграция и предпринимательство). Условно назовем его «мотивы достижения».

Таким образом, такие факторы, как позитивное самоотношение, мотивы труда и отдыха, аутентичность личности, смысложизненные ориентации, а также мотивы достижения составляют структуру направленности личности педагогов.

Проведенное исследование выявило возрастные особенности и базовые факторы структуры личностной направленности педагогов, а также позволило выделить основные ее проблемы. Все это позволяет утверждать, что программы оптимизации направленности должны быть ориентированы на стимулирование мотивов достижения, развитие управленческой ориентации и аутентичности личности.

## Литература

- Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
- Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. М., 1981.
- Анцыферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. М., 1991.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Изд-во ИП РАН, 1994.
- Клочко В. Е. Самоорганизация в психологических системах проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та, 2005.
- Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре // Психологический журнал. 2001. № 3. С. 26–36.
- Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М., 1992.
- Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя. Тула, 1991.
- Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.
- Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983.
- Столин В. В., Кальвинье М. Личностный смысл: строение и форма существования сознания // Вестник МГУ, Серия «Психология». 1982. № 3.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990 г.
- Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990.
- Чудновский В. Э. Педагогическая профессия в системе смысловых ориентаций учителя // Современные проблемы смысла жизни и акме. М.–Самара, 2002.
- Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. № 2.
- Шадриков В. Н. Мир внутренней жизни человека. М., 2006.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ СОВЛАДАЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ И СИМПТОМОВ ВЫГОРАНИЯ У ВРАЧЕЙ

В. В. Лукьянов (Курск)

**В** жизни человека профессиональная деятельность занимает значимое место. Профессиональное развитие является важной частью жизненного пути личности. С. Л. Рубинштейн представлял жизненный

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №07-06-90608 а/Б.

путь личности как социально детерминированный процесс, активным участником которого является сама личность и в любой момент может вмешаться в него (Рубинштейн, 1997).

В процессе профессионального развития личности возможно возникновение негативных феноменов, в частности синдрома выгорания. В условиях «социономической» деятельности («помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям – врачи, медицинские сестры, социальные работники, психологи, учителя, священники) личность специалиста подвергается постоянному давлению со стороны профессиональных психотравмирующих обстоятельств – характера организации труда, психологического давления со стороны коллег, администрации и клиентов, что, в конечном итоге, может привести к ее деформации в виде синдрома выгорания (Водопьянова, 2005). Синдром выгорания представляет собой непосредственное клиническое проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием специалистов «помогающих» профессий, эффективностью их труда и стабильностью жизни профессионального коллектива – этим и обусловлен интенсивный научный и практический интерес к вопросам диагностики, профилактики и коррекции данного синдрома. В процессе выгорания человек теряет психическую энергию, у него развивается психосоматическая усталость («изнурение»), эмоциональное истощение («исчерпание ресурсов»), появляется немотивированное беспокойство и психический дискомфорт, усиливаются тревожность, раздражительность, появляются вегетативные расстройства, деформируется личность и искажается самооценка, утрачивается удовлетворенность и смысл профессиональной деятельности, а иногда и собственной (персональной) жизни. Таким образом, феномен выгорания представляет собой сложную, многоуровневую симптоматику «душевных потерь» вследствие продолжительного эмоционального напряжения в ситуациях профессионального общения с другими людьми. Последствия данных потерь – психическое (субъективное) и физическое неблагополучие, снижение или утрата трудовой активности и работоспособности, уменьшение персонального и социально-психологического пространства.

Синдром выгорания – это профессиональный феномен, возникающий вследствие «интоксикации» профессиональной коммуникацией и включающий три основных симптомокомплекса: психоэмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений (Лукьянов, 2008). Выгорание – это «опустошение», «эрозия души» под воздействием факторов профессиональной среды и с учетом личностных особенностей; это самосто-

ятельный феномен, рядоположенный профессиональной деформации личности. Выгорание представляет собой целостное, динамическое интегральное психическое образование в единстве и взаимодействии эмоциональных, когнитивных, мотивационных и поведенческих элементов, образующих его базовые компоненты, количественный и качественный состав которых определяется спецификой профессиональной деятельности. Выгорание – это дезадаптационный феномен, проявляющийся на всех уровнях функционирования личности: индивидуально-психологическом, социально-психологическом и организационном и оказывающий негативное влияние на показатели профессиональной эффективности, удовлетворенности трудом, а также имеющий отрицательные последствия и в сферах «непрофессиональной» жизни, где наблюдается дифференцированное влияние его составляющих на разные показатели качества жизни (Орел, 2008).

Естественно, что специалист прикладывает определенные специфические личностные усилия, чтобы противодействовать негативным профессиогенным влияниям. Согласно С.Л. Рубинштейну, именно личность соотносит свои субъективные желания и объективные требования социальной ситуации, осуществляя регуляцию взаимоотношений между субъектом и объектом (Рубинштейн, 2004). При этом конструктивное разрешение кризиса требует внутренней активности личности по трансформации смысловых отношений (Абульханова-Славская, 1991). Умение разрешать противоречия определяет способность личности к регуляции диссонанса между ожиданиями и достижениями, которые строятся вокруг значимых событий. К активным усилиям личности, направленным на овладение трудной ситуацией или проблемой, относятся копинг- (или совладающие) механизмы. Переживание стресса и управление им относятся к центральным, ключевым явлениям многих человеческих проблем внутри и вне области психопатологии. Под психическим стрессом понимается несоответствие между нагрузкой и имеющимися в наличии ресурсами, сопровождаемое такими эмоциями, как страх, гнев, удрученность и т. д. Вызванные или подавленные в связи с этим реакции, помогающие восстановить равновесие – копинг (coping – «совладание»), могут быть в той или иной мере соответствующими, т. е. адаптивными. Они считаются адаптивными, если содействуют достижению равновесия и в дальнейшем способствуют уменьшению или устранению вредных побочных воздействий. Копинг-поведение используется как стратегия действий личности, направленная на устранение ситуации психологической угрозы, и включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, используемые личностью для преодоления стрессовых ситуаций и ситуаций

эмоционального напряжения. Механизмы совладания используются индивидом сознательно, направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей. Изучение особенностей совладающих механизмов является исключительно важным для качественной коррекции синдрома выгорания у врачей.

Нами проведено комплексное психодиагностическое исследование показателей синдрома выгорания и совладающих механизмов у 117 психиатров-наркологов (из них 64 мужчины и 53 женщины) различных медицинских учреждений городов Санкт-Петербурга и Курска, а также Ленинградской области. Возрастные показатели испытуемых находились в границах от 23 до 65 лет – в среднем 41 год, стаж работы колебался в пределах от 1 года до 40 лет – в среднем около 14 лет. Исследование показателей выгорания проводилось при помощи опросника «Эмоциональное выгорание» (Бойко, 2004), позволяющего исследовать данный синдром в качестве динамической модели в рамках процессуального подхода. Для исследования копинг-поведения была применена методика Е. Неim в адаптации Санкт-Петербургского НИПНИ им. В. М. Бехтерева (Карвасарский, 2005), позволяющая оценивать способы преодоления трудностей по трем плоскостям копинг-стратегий (поведенческой, когнитивной и эмоциональной), и выявлять из них адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные варианты.

Согласно результатам нашего исследования, в целом в группе врачей-наркологов отмечена относительно невысокая степень выраженности синдрома выгорания ( $107,75 \pm 51,49$  баллов). В общей группе психиатров-наркологов не обнаружено сложившихся симптомов и сформировавшихся фаз (16 и 61 и более баллов соответственно) синдрома выгорания, что свидетельствует в целом об адаптивном состоянии психики врачей исследуемой группы. При этом самым выраженным для общей группы испытуемых оказался симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» фазы «резистенции», проявляющийся в ограничении эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе профессиональных контактов. Вместе с тем качественный анализ симптомов выгорания у группы наркологов продемонстрировал следующую картину. В фазе «напряжения» у 50 испытуемых (43%) установлены сложившиеся симптомы, а у 12 врачей (10%) – суммарный показатель достигает значения сформировавшейся фазы; в фазе «резистенции» у 84 испытуемых (72%) – сложившиеся симптомы, а у 30 врачей (26%) суммарный показатель достигает значения сформировавшейся фазы; в фазе «истощения» у 34 испытуемых (29%) – сложившиеся симптомы, а у 12 врачей (10%) суммарный показатель достигает значе-

ния сформировавшейся фазы, что является признаком выраженной психической дезадаптации. В целом 93 (79%) испытуемых имели сложившиеся симптомы – из них у 35 (30%) установлено наличие сформировавшихся фаз синдрома выгорания. Таким образом, лишь 24 врача (21%) не имели сложившихся симптомов, а еще у 58 наркологов (50%) при их наличии не было установлено сформировавшихся фаз синдрома выгорания.

С нашей точки зрения, наличие сложившихся симптомов в фазах «напряжения» и «резистенции», равно как и самих сформировавшихся фаз, можно объяснить развивающимся процессом адаптации личности специалиста к профессиональным условиям. Однако обнаружение у 34 испытуемых (29%) сложившихся симптомов фазы «истощения», из них у 12 (10%) самой сформировавшейся фазы, – однозначно свидетельствует о срыве адаптационных возможностей этих психиатров-наркологов с развитием явлений психической дезадаптации в виде сформировавшегося синдрома выгорания. Именно конечное «сгорание» как результат «выгорания» необходимо соотносить с истощением, так как излишнее напряжение симптомов в фазах «напряжения» и «резистенции» свидетельствует о том, что специалист «горит» на работе, что это, естественно, признаки наличия профессиональных проблем. При этом, однако, он еще не выгорел, это попытка приспособиться. И еще не факт, что он «выгорит» окончательно по прошествии определенного времени – в положительном случае «выгорание» стабилизируется: снизится напряженность «напряжения» и «резистенции» и не произойдет движение в сторону «истощения». Таким образом, еще раз хочется подчеркнуть, что при оценке наличия синдрома выгорания (его выраженной, «клинической» степени) необходимо ориентироваться на показатели фазы истощения, т. к. чрезмерное напряжение других фаз свидетельствует, с нашей точки зрения, о «чрезмерно затратном» приспособлении к профессиональной деятельности, а выраженность истощения свидетельствует уже о «закономерном итоге», т. е. о свершившемся факте «выгорания». «Чрезмерное напряжение» хотя и является предпосылкой итогового «выгорания», но может и стабилизироваться или претерпеть обратное развитие за счет разного рода факторов, другими словами, не перейти в стадию свершившегося «выгорания», т. е. истощения. Об этом свидетельствуют экспериментальные данные, часто демонстрирующие высокие показатели напряжения и резистенции, но низкие показатели истощения. И наоборот, если «сгорание» свершилось, то, как правило, испытуемый демонстрировал высокие показатели истощения и относительно низкие – напряжения и резистенции. Другими словами «спектр напряженности» смещался от напряжения к резистенции

в процессе развертывания (формирования) профессиональной адаптации личности и мог далее в ряде случаев завершаться «сгоранием» в результате истощения. Хотя в ряде случаев наблюдались высокие значения симптомов выгорания во всех фазах, что, по нашему мнению, является выраженными признаками дезадаптации.

В результате исследования было установлено, что врачи в поведенческой сфере в 55% случаев использовали адаптивные варианты совладающих механизмов, в 28% – относительно адаптивные и в 17% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «сотрудничество со значимыми людьми в процессе решения проблемы». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов врачи чаще всего выбирали «отвлечение – обращение и уход в какую-либо деятельность», а среди неадаптивных – «отступление – стремление к изоляции».

В когнитивной сфере врачи в 54% случаев использовали адаптивные варианты копинг-механизмов, в 23% – относительно адаптивные и в 23% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «проблемный анализ трудной ситуации и ее последствий с поиском соответствующей дополнительной информации». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов врачи в равной степени выбирали «религиозность» и «придачу смысла», а среди неадаптивных – «диссимуляцию».

В эмоциональной сфере врачи в 80% случаев использовали адаптивные варианты копинг-механизмов, в 4% – относительно адаптивные и в 16% случаев – неадаптивные. При этом они чаще всего пользовались таким адаптивным вариантом копинг-механизмов, как «оптимизм – уверенность в возможности решить проблему и справиться с трудностями». Среди относительно адаптивных вариантов копинг-механизмов они чаще всего использовали «пассивную кооперацию», а среди неадаптивных – «подавление эмоций».

Результаты корреляционного анализа степени адаптивности совладающих механизмов и выраженности показателей выгорания у психиатров-наркологов продемонстрировали наличие обширных достоверных обратных взаимосвязей в поведенческой и эмоциональной сферах.

Особенно выраженными эти связи были в отношении симптомов и суммарного показателя фазы истощения, а также общего показателя синдрома выгорания. Обратная направленность связи степени адаптивности совладающих механизмов в поведенческой и эмоциональной сферах со степенью выраженности характеристик

**Таблица 1**

**ДОСТОВЕРНЫЕ КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ СОВЛАДАЮЩИХ МЕХАНИЗМОВ  
И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВЫГОРАНИЯ У ГРУППЫ ПСИХИАТРОВ-НАРКОЛОГОВ  
(КОЭФФИЦИЕНТ КОРРЕЛЯЦИИ ПИРСОНА, R)**

Показатели выгорания	Копинг-механизмы		
	А	Б	В
н <sup>1</sup>		0,123*	
н <sup>2</sup>	- 0,334***		
н <sup>3</sup>	- 0,312***		
н <sup>4</sup>	- 0,243**		- 0,267**
ФН	- 0,268**		- 0,243**
р <sup>1</sup>			- 0,308***
р <sup>2</sup>		- 0,217*	
ФР			- 0,294**
и <sup>1</sup>	- 0,230*		- 0,330***
и <sup>3</sup>	- 0,222*		- 0,263**
и <sup>4</sup>	- 0,208*		- 0,246**
ФИ	- 0,270**		- 0,340***
СВ	- 0,252**		- 0,332***

*Примечания:* ФН – суммарный показатель фазы напряжения, ФР – суммарный показатель фазы резистенции, ФИ – суммарный показатель фазы истощения, СВ – суммарный показатель синдрома выгорания; симптомы выгорания: н<sup>1</sup> – «переживания психотравмирующих обстоятельств»; н<sup>2</sup> – «неудовлетворенности собой»; н<sup>3</sup> – «загнанности в клетку»; н<sup>4</sup> – «тревоги и депрессии»; р<sup>1</sup> – «неадекватного избирательного эмоционального реагирования»; р<sup>2</sup> – «эмоционально-нравственной дезориентации»; и<sup>1</sup> – «эмоционального дефицита»; и<sup>3</sup> – «личностной отстраненности или деперсонализации»; и<sup>4</sup> – «психосоматических и психовегетативных нарушений»; А – поведенческая сфера, Б – когнитивная сфера, В – эмоциональная сфера; достоверность отличий: \* – на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* – на уровне  $p < 0,001$ .

выгорания у врачей свидетельствует о том, что адаптивные варианты копинг-механизмов являются факторами, однозначно препятствующими развитию синдрома выгорания. Другими словами, чем выше степень выраженности симптомов выгорания, тем реже используются адаптивные варианты совладающих механизмов, и наоборот, т. е. адаптивные варианты копинг-механизмов являются мощными личностными защитными факторами, препятствующими развитию выгорания. Кроме того, эти данные свидетельствуют о том, что в синдроме выгорания ведущими являются расстройства совладающих механизмов в поведенческой и эмоциональной сфере.

Результаты проведенного исследования взаимосвязей характеристик совладающего поведения и проявлений синдрома выгорания у наркологов дали возможность выяснить особенности процесса психической адаптации специалистов данной области медицины

к профессиональной деятельности и определить роль копинг-механизмов в развитии симптоматики выгорания.

### Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегии жизни. М., 1991.
- Бойко В. В.* Энергия эмоций. СПб., 2004.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
- Карвасарский Б. Д.* Методика исследования копинг-поведения у больных невротами (в связи с задачами оценки эффективности психотерапии) / Авт.-сост.: Б. Д. Карвасарский, В. А. Абабков, А. В. Васильева, Г. Л. Исурина, Т. А. Караваева, Р. К. Назыров, Е. И. Чехлатый. СПб., 2005.
- Лукьянов В. В.* Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / Под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игумнова. Курск, 2008.
- Орел В. Е.* Синдром психического выгорания личности. М., 2005.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2004.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. М., 1997.

### КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*И. В. Лыбко (Брест, Беларусь)*

**В** настоящее время психолого-педагогическая практика сталкивается с усилением в нашем обществе ряда неблагоприятных тенденций, существенно осложняющих психическое развитие и воспитание детей. Многочисленные проблемы, связанные с непослушанием и упрямством детей, их социальной дезадаптацией и девиацией, ощущением у них одиночества и возникновением депрессий, как правило, обуславливаются чрезмерной занятостью родителей, перекладыванием исконно родительских функций на образовательные учреждения, уменьшением продолжительности и обеднением содержания общения в семье, дефицитом теплоты и внимательного отношения друг к другу, исчезновением совместных форм полезной деятельности ребенка с взрослыми.

Необходимость в разрешении многих острых психологических проблем детства создает основания для практической и теоретической подготовки специалистов, способных решать проблемы детско-родительских отношений.

Одним из направлений деятельности практического психолога образовательных учреждений является консультативная работа. Обращение к психологу по поводу сложностей в детско-родительских отношениях – явление достаточно распространенное и занимает в работе психолога одно из ведущих мест. Но эффективность консультирования во многом зависит от личностных качеств психолога-консультанта, его знаний, навыков, теоретических и системных взглядов, образования и опыта. Однако практика показывает, что для оказания действенной психологической помощи клиентам по проблемам детско-родительских отношений специалисту-психологу недостаточно собственного желания и знаний о методах психотехнического взаимодействия. Для этого необходимо дальнейшее углубление научных представлений о месте и роли психологической помощи родителям в воспитании детей.

Нами была проанализирована литература на предмет выделения таксономии проблем, с которыми обращаются к школьным психологам (И. В. Дубровина, А. Г. Лидерс, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан и др.). Было выявлено, что на сегодняшний день не существует единой классификации, которую бы разделяли специалисты в области деятельности школьной психологической службы. Поэтому было проведено пилотажное исследование по изучению проблем, с которыми обращаются за консультациями к школьным психологам. Основным методом являлась анкета, разработанная на основе теоретического анализа психологической литературы по проблеме деятельности психологов в школе. В исследовании приняли участие 60 практических психологов средних школ города Бреста в возрасте от 26 до 50 лет (возраст 47% опрошиваемых психологов составил 26–29 лет, 47% – 30–39 лет, 6% – свыше 40 лет). По образованию опрошиваемых можно разделить на три категории: те, кто указал в качестве своего образования «Педагог-психолог» (58,8%), «Практический психолог» (23,5%) и категория «Прочее», в которую вошли такие специальности, как учитель биологии и химии, учитель истории, учитель начальных классов и т. д. (17,6%).

Школьные психологи указали примерное количество часов, которое они тратят на консультативную работу в неделю, в месяц, в год (согласно журналу консультаций). После подсчета средних мы получили следующие результаты: в среднем школьные психологи тратят 5 часов на консультативную работу в неделю, 20 часов – в месяц, 205 часа – в год. Чаще всего за консультативной помощью обращаются учителя.

В ходе исследования выявлялось, каким образом учащиеся разных возрастов обращаются за консультативной помощью. Наибольший

процент самостоятельных обращений наблюдается среди учеников старших классов. Эту же категорию учащихся чаще всего направляет на консультации и администрация школы. Учащиеся младших классов примерно в равной степени направляются к школьному психологу родителями и учителями.

Согласно ответам респондентов, учащиеся, их родители и учителя обращаются за консультациями с разными проблемами. Так, ученики чаще всего хотят обсудить особенности своих отношений со сверстниками. Второе место по частоте обращений занимает проблема профессионального выбора и самоопределения. На третьем месте – проблемы в отношениях с родителями. Также некоторые психологи отметили в качестве причины для обращения за консультацией учеников проблемы в отношениях с педагогами.

По мнению школьных психологов, родители чаще всего обращаются по поводу трудностей в обучении их детей. На втором месте находятся непонимание своего ребенка (конфликты в общении, непонимание в семье и прочее) и его неадекватное или девиантное поведение. На третьем – проблемы ребенка в классе и вопросы воспитания.

Учителя же, согласно ответам анкетированных, чаще всего обращаются по поводу поведения учеников в классе. На втором месте – неуспеваемость учеников, на третьем – трудности в общении с учениками и потребность в информации (об особенностях развития детей разных возрастов, о формах девиантного поведения и прочее). Очень малый процент психологов указал в качестве причины для обращения за консультацией особенности отношений в педагогическом коллективе.

Выявлялось, с какими сложностями школьные психологи чаще всего сталкиваются при консультировании родителей, учеников и учителей. При консультировании родителей в качестве основных затруднений анкетированные выделили сопротивление принятию информации о своем ребенке. На втором месте – низкая готовность к сотрудничеству со школьным психологом. На третьем месте оказалась собственная некомпетентность психологов при работе с некоторыми категориями детей.

Лучше всего школьные психологи чувствуют себя при консультировании учеников (4,35), немного хуже – при консультировании педагогов (4,17), а сложнее всего им при консультировании родителей (3,59).

При ответе на вопрос «Сталкивались ли вы при консультировании учащихся с какими-либо сложностями?», подавляющее большинство ответило «нет». Но некоторые психологи в качестве проблемы выделили работу с так называемыми «трудными» детьми, которые не идут на контакт и не заинтересованы в консультировании.

В качестве сложностей, с которыми можно столкнуться при консультировании педагогов, респонденты в первую очередь указали на эмоциональное выгорание, во вторую – нежелание учителей сотрудничать и принятие информации об ученике.

Большинству респондентов (76,5%) для более эффективного консультирования не хватает опыта и практических навыков. Немного меньшее количество отвечавших отметили недостаток практических занятий и семинаров и супервизии (17,6% и 5,9% соответственно).

92,35% анкетированных ответили, что не участвовали в дополнительных курсах, семинарах, программах по различным направлениям психологической помощи.

В связи с этим возникает противоречие между необходимостью в работе психологов в сфере консультирования по проблемам детско-родительских отношений и отсутствием навыков у школьных психологов к их решению на уровне теоретической, методической и практической подготовленности.

Стремление найти пути разрешения указанного выше противоречия и определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема обоснования содержания психологической подготовки студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений. В практическом плане – это проблема психолого-педагогических условий, создание которых позволит сформировать психологическую готовность студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений в процессе обучения в вузе.

Специально организованная работа со студентами поможет последним овладеть практическими навыками в сфере семейной диагностики, семейного консультирования, составления коррекционных программ. А прохождение специально организованной практики позволит студентам не только приобрести теоретические знания и практические навыки в процессе обучения, но и получить опыт использования их в работе с реальной семьей и ее членами.

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ИНТЕРНЕТ- КОНСУЛЬТИРОВАНИИ: МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*В. Ю. Меновщиков (Москва)*

**П**оявление Интернета как новой информационной технологии, его широкое распространение повсюду в мире и массовый успех персональных компьютеров, которые позволяют большему количеству

людей использовать эту технологию, нашло значительное отражение и в области психологии. Технологические новшества первоначально затрагивали индивидуальные операции в классах, лабораториях и клиниках (например, учебные пособия, хранение информации, редактирование документов, экспериментирование), но это положение быстро изменилось, включило разные группы и сообщества людей через введение в жизнь компьютерных сетей. Формирование Интернета – глобальной компьютерной сети – соединило постоянно растущее число местных сетей, и компьютеры действительно создали «глобальную деревню», где люди непринужденно общаются онлайн. Установленная компьютером коммуникация, используя утилиты типа электронной почты, открытые семинары (например, телеконференции), форумы (которые обычно обращаются к указанному или ограниченному количеству людей), пересылку текста в реальном времени (например, чат), обмен голосовыми сообщениями (телефония) и видеокommunikации (vide Conferencing), стали обычным делом и нормальной частью каждодневных операций для бизнеса, образования и личного времяпровождения. Развитие и успех мультимедиа-торговли, телемедицины (telemedicine), дистантного образования и игр, использование быстро развивающихся коммуникационных технологий, которые обращаются ко многим людям, семьям, и сообществам, привело к созданию постоянно растущего, самоукрепляющегося «волшебного круга» (Garton, Haythornthwaite, Wellman, 1997; Jones, 1995; Morris & Ogan, 1996).

Психология (и связанные с ней профессии) присоединилась к этой тенденции в конце 1980-х (см. Zgodzinski, 1996) как нормальное расширение прежнего использования компьютеров для отдельных функций (Ishak & Burt, 1998). Кроме использования электронной почты среди профессионалов, психологические приложения Интернета, особенно Всемирная паутина (www), появились относительно недавно. Психология теперь обнаруживает большие возможности, такие как использование Сети для того, чтобы начать социальное изменение (Sampson, 1998), для обеспечения школьного консультирования (Gray, 1997; Hartman, 1998), обучения принятию решений в командах (Kruger, Cohen, Marca, Matthews, 1996), проведения сексуального образования (Barak & Safir, 1997) и помощи в поддержании психического здоровья посредством консультаций и наблюдения (Smith, 1998 и др.). Однако остается масса вопросов, связанных с различными психологическими приложениями Интернета, с обсуждением их силы и слабости. В настоящее время исследования в этой области очень ограничены. Необходима дополнительная научная оценка этих современных психологических усилий (Barak, 1999).

За рубежом стремительно развиваются *виды дистантной психологической помощи* через различные способы на основе текстовой коммуникации (типа электронной почты), называемые *психотерапия онлайн (e-терапия), интернет-консультирование, кибертерапия и telehealth*. Тематика проблем, с которыми работают консультанты и психотерапевты онлайн, обширна: от школьного и профессионального консультирования до предотвращения суицида (Barak, 2004, 2005, 2007)

В России на сегодняшний день имеются попытки создания подобных психологических служб в Интернете. При этом не разработаны ни научные основания оказания дистантной психологической помощи, ни вопросы методологии и конкретных методик применения компьютерных технологий в психологическом консультировании. Тем не менее задача их разработки и некоторые подходы к решению этой задачи уже обозначены (Меновщиков, 2009).

Одним из многочисленных вопросов, требующих прояснения, является роль личности и индивидуальных особенностей консультанта при оказании помощи в сети Интернет. Именно этот вопрос мы попытаемся осветить в настоящей статье.

Зарубежные авторы (Fenichel, Suler, Barak, Zelvin, Jones, Munro, Meunier, Walker-Schmucker, 2002) выделяют следующий перечень практических навыков и качеств терапевта, работающего с клиентами в сети Интернет:

- Быстрая машинопись (печать «слепым методом»).
- Комфортные отношения с интернет-методами и программами (например, чатом, электронной почтой и т. п.).
- Любопытство и храбрость, для того чтобы исследовать и изменять части вашего компьютера (например, наладка конфигурации, добавление аппаратных средств и т. д.).
- Способность отвечать стремительно, когда необходимо (не допускаются задержки между сообщениями).
- Способность накапливать информацию, чтобы хранить и использовать соответствующую сеть (в т. ч. способность получать, хранить, и защищать сообщения от клиентов).
- Знание шифрования (использования паролей) и других технологий секретности.
- Выразительное письмо, использующее как языковые, так и другие доступные визуальные средства.
- Наличие соответствующего обучения/сертификата (лицензии) как профессионала умственного (психического) здоровья.
- Способность описывать собственные чувства и чувства других в тексте, использовать эмоциональные навыки.

- Комфортность нахождения в среде, где основное – текст.
- Способность провести эффективные терапевтические вмешательства, используя только текст.
- Понимание того, как клиент чувствует терапевта онлайн.
- Навык разъяснения и точности коммуникации онлайн.
- Любовь к существованию онлайн.
- Опыт отношений онлайн (синхронных и асинхронных коммуникаций).
- Гибкость в подходе и осмыслении терапевтических отношений (например, вера в возможность сформировать терапевтические отношения без визуальных образов или использования традиционных психодинамических структур, понятий и методов).
- Понимание технологии и роли власти онлайн.
- Терпимость к компьютерным затруднениям.
- Способность перемещаться между различными методами (виртуальным и f2f – face to face (лицом к лицу) – «очная» терапия при встречах «лицом к лицу») в ответ на потребность клиента и обстоятельства.
- Способность управлять поведением и интенсивными эмоциями, выраженными в сообщениях клиента (в пределах от фрустрации и беспокойства до проекций, гнева, нарушения границ, проблем отказа и т. д.).

Приведенный перечень никак не структурирован, соответственно, его сложно использовать в целях и задачах отбора, обучения и супервизии консультантов для работы в соответствующих службах помощи посредством сети Интернет. Для выработки более ясного направления решения обозначенных выше задач мы предлагаем обратиться к компетентностному подходу, широко применяемому в организационной психологии (Спенсер Л. М., Спенсер С. М., 2005, Уиддет, Холлифорд, 2003).

Разные люди по-разному определяют термин «компетенция», все зависит от того, какая у них цель и какой подход они используют. Но есть одна вещь, с которой согласятся все: этот термин определяет нечто, что должен уметь делать человек, чтобы справиться со своими должностными обязанностями (Хэндлер, 2004).

Другими словами, компетенция – это знание, навык, способность или характеристики, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как решение проблем, аналитическое мышление лидерский потенциал и т. п. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности. (Mirabile, 1997).

Традиционно промышленные/бизнес-психологи заключают способности кандидата выполнять работу в рамки стандарта, который называется KSAO (знания, навыки, способности и другие характеристики – Knowledge, Skills, Abilities and Other characteristics).

Отечественные авторы, говоря о компетенции сотрудника (т. е. его компетентности), имеют в виду его способность и готовность к выполнению работы определенного вида (например, проводить переговоры или анализировать финансовые показатели) с требуемым уровнем качества.

Компетентность (Базаров, 2009) – это совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом.

Универсальность системы профессиональных компетенций как инструмента в управлении персоналом заключается в следующем, она:

- позволяет напрямую связать систему управления человеческими ресурсами с целями организации как в текущем периоде, так и в стратегической перспективе;
- лежит в основе системы работы с персоналом, когда все элементы и стороны этой системы ориентированы только на максимально возможный результат в данном бизнесе;
- одинаково применима к различным типам организаций, т. к. выстраивается на базе механизмов координации, обеспечивая тем самым единство и согласованность в работе всех структурных подразделений;
- использует язык, понятный и доступный всем работникам и менеджерам организации, что значительно повышает отдачу при использовании этого инструмента (Бурякова, 2006).

Нам представляется, что данный подход применим не только к бизнесу, но и к некоммерческим организациям. Наше видение модели компетенций, практических навыков и качеств психолога, работающего с клиентами в сети Интернет, представлено в следующей таблице:

К личностным характеристикам консультанта онлайн, вероятно, следовало бы добавить и неспецифические для работы в сети Интернет характеристики, играющие положительную роль практически в любом виде консультирования и психотерапии. Это осознание себя, своих ценностей и убеждений, не навязывание их другим; подлинность; чувство юмора; развитая интуиция; принятие ответственности за свои действия; реалистичность в ожиданиях (Джордж, Кристиани, 2002). Актуальным является и вопрос о возможности развития

**Таблица 1**

КОМПЕТЕНЦИИ КОНСУЛЬТАНТА, РАБОТАЮЩЕГО В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

<b>Наименование компетенции</b>	<b>Ее содержание (примеры проявления в интернет-консультировании)</b>
Знания	Наличие соответствующего обучения (лицензии) как профессионала (психолога-консультанта, психотерапевта) в области интернет-консультирования
	Понимание технологии онлайн
	Знание шифрования (использования паролей) и других технологий секретности
Умения и навыки	Быстрая машинопись (желательна печать «слепым методом»)
	Опыт построения отношений онлайн (синхронных и асинхронных коммуникаций)
	Умение использовать интернет-методы и программы
	Умение накапливать информацию (в т. ч. способность получить, хранить, и защищать коммуникативные сообщения от клиентов)
	Письмо, использующее как языковые, так и другие доступные визуальные средства
	Навык разъяснения и точности коммуникации онлайн
	Навыки проведения эффективных терапевтических вмешательств с использованием только текста
	Навыки управления поведением и интенсивными эмоциями, выраженными в сообщениях клиента
	Умение перемещаться между различными методами в ответ на потребность клиента и обстоятельства
	Способности (умственные и специальные)
Способность отвечать стремительно (скорость понимания и реагирования, быстрота мыслительных процессов)	
Способность описывать собственные чувства и чувства других в тексте, использовать эмоциональные навыки (способность поддерживать теплые и глубокие отношения с другими)	
Личностные характеристики	Любопытство (познавательный интерес) по отношению к человеческому поведению, личности, существованию онлайн
	Комфортность нахождения в среде, где основное – текст
	Эмпатичность, понимание того, что и как клиент чувствует
Особенности мотивации	Терпимость к компьютерным и иным затруднениям, готовность к риску (в т. ч. межличностному)
	Любовь к существованию онлайн
	Гибкость в подходе и осмыслении терапевтических отношений (например, вера в возможность сформировать терапевтические отношения без визуальных образов и т. д.)

соответствующих навыков и способностей в результате обучения и деятельности по консультированию онлайн. Как отмечал С. Л. Рубинштейн (1989), способности не предопределены, но и не могут быть просто насаждены извне. В индивидах должны существовать предпосылки, внутренние условия для развития способностей.

В заключение следует заметить, что представленный в настоящей статье материал отражает только первый взгляд на решение задачи компетентности консультанта в сети Интернет. Эмпирические исследования личностных и индивидуальных качеств психолога-консультанта, работающего в киберпространстве, еще впереди.

### Литература

- Базаров Т. Ю. Материалы круглого стола «Проблема компетенций в психологии и управлении персоналом» / Под ред. Шмелева А. Г., 23 января 2009: <http://www.ht.ru/press/articles/?view=art371>.
- Бурякова Е. Модель профессиональных компетенций сотрудников как инструмент работы с персоналом. Hr-journal. ru, 23 января 2006 года: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art106.htm>.
- Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. М.: ЭКСМО, 2002.
- Меновицков В. Ю. Многомерная модель дискурса интернет-консультирования // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 97–103.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
- Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М.: НІРРО, 2005.
- Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: НІРРО, 2003.
- Хэндлер Ч. Компетенция: что это такое и для чего это нужно? Дата публикации: 25 октября 2004 года: <http://www.hr-zone.net>.
- Barak A., & Safir, M. R (1997). Sex on the Internet: An Israeli perspective. *Journal of Sex Education & Therapy*. 22. 67–73.
- Barak A. (1999) Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied & Preventive Psychology* 8: 231–245. Cambridge University Press. Printed in the USA.
- Barak A. (2004). Internet counseling. In C. E. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (p. 369–378). San Diego, CA: Academic Press.
- Barak A. (2005). Preface: The future is present. In G. Riva, C. Botella, P. Legeron, & G. Optale (Eds.), *Cybertherapy: Internet and virtual reality as assessment and rehabilitation tools for clinical psychology and neuroscience* (p. v-vii). Amsterdam: IOS Press.
- Barak A. (2007). Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report. *Computers in Human Behavior*. 23. 971–984.
- Fenichel M., Suler J., Barak A., Zelin E., Jones G., Munro K., Meunier V., Walker-Schmucker W. (2002) Myths and Realities of Clinical Work Observations on

- the phenomena of online behavior, experience and therapeutic relationships. A 3rd-Year Report from ISMHO's Clinical Case Study Group. *CyberPsychology & Behavior*. October 1. 5 (5): 481–497.
- Garton L., Haythornthwaite C. & Wellrnan B.* (1997). Studying online social networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 3 (1) [On-line]. Available (February, 1999): <http://jcmc.huji.ac.il/vol3/issue1/garton.html>.
- Gray R. A.* (1997). A tour of the World Wide Web for school counselors. *Technological Horizons in Education* (T. H. E.) Journal [On-line]. Available (February, 1999): <http://www.thejournal.com/journal/magazine/97/sep/exclud.html>.
- Hartman, K. E.* (1998). Technology and the school counselor. *Education Week*. Available (February, 1999): <http://www.edweek.com/htbin/fastweb?getdoc+view4+ew1998+1630+0+wAAA+%26%28in>.
- Ishak W. W., & Burt T.* (1998). Computer applications in psychiatry: Role in patient care, education, research and communication. *CyberPsychology & Behavior*. 1. 147–150.
- Jones S. G. (Ed.)* (1995). *Cybersociety: Computer-mediated communication and community*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kruger L. J., Cohen S., Marca D. & Matthews L.* (1996). Using the Internet to extend training in team problem-solving. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*. 28. 248–252.
- Mirabile R. J.* (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*, august. 73–77.
- Morris M. & Ogan C.* (1996). The Internet as mass medium. *Journal of Communication*. 46. 39–50.
- Sampson J. E, Jr.* (1998). The Internet as a potential force for social change. In C. C. Lee & G. R. Waltz (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (p. 213–225). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Smith H. A.* (1998). Telepsychiatry. *Psychiatric Services*. 49. 1494–1495.
- Zgodzinski D.* (1996). Cybertherapy. *Internet World*. 96. 50–53.

## **СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ВРАЧА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ**

*Е. Е. Милица (Ростов-на-Дону)*

**В** современном мире возрастает роль врача как субъекта общения. Врач является представителем одной из важнейших социально значимых профессий и его подготовка как субъекта общения базируется не только на умениях, относящихся к ролевому репертуару личности, но и на умении налаживать контакты с широким кругом лиц, основываясь на понимании личностных и социально-психоло-

гических особенностей окружающих людей: больных и их родственников, коллег и вышестоящих лиц.

Главным инструментом общения выступает личность врача и одновременно в общении происходит становление и проявление его социально-психологических и психологических свойств. Социальный (СИ) и эмоциональный (ЭИ) интеллект являются важнейшими социально-психологическими свойствами личности врача, детерминирующими качество общения медработника.

Правомерность изучения сознания людей в конкретных условиях профессиональной деятельности отражено в одном из положений С. Л. Рубинштейна о том, что психические свойства индивида в деятельности не только проявляются, но и формируются, психические свойства личности – одновременно и предпосылка и результат поведения. С. Л. Рубинштейн отмечал, что «в конечном счете специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится разрешать; они связаны также с индивидуальными особенностями, которые у них складываются в зависимости от характера их деятельности» (Рубинштейн, 1989).

Как отмечает в своем исследовании Б. А. Ясько, сегодня есть достаточно оснований рассматривать профессиональное становление субъекта медицинского труда как двуединый процесс, включающий формирование совокупности знаний, умений и навыков, с одной стороны, и профессионально значимых личностных качеств – с другой (Ясько, 2007).

Однако в многочисленных работах отмечается недостаточная подготовленность медиков к профессиональным нагрузкам в сфере общения и недостаточные навыки саморегуляции, выявлен дефицит доверия пациентов к врачу, обусловленный отсутствием у врачей развитых коммуникативных навыков (Ярославский психологический вестник, 2004). В данном контексте повышается теоретическое и практическое значение изучения таких интегральных личностных феноменов, как СИ и ЭИ врача в профессиональной деятельности. Одной из причин активизации внимания исследователей к сфере социального интеллекта личности стало открытие того факта, что закономерности развития познавательной сферы личности не совпадают с особенностями ее формирования как субъекта общения и социальной практики взаимодействия (Лабунская, Менджеричкая, 2001).

В отечественной психологии С. Л. Рубинштейн одним из первых обратился к изучению неакадемических форм интеллекта, исследуя понятие практического мышления. В отличие от большинства зарубежных исследователей интеллекта, рассматривающих СИ как фактор

адаптации, С. Л. Рубинштейн подчеркивал активный, творческий характер взаимодействия личности и среды. С. Л. Рубинштейн рассматривал это взаимодействие как активное, действенное, а не просто как приспособление (Рубинштейн, 1989). Стремление С. Л. Рубинштейна преодолеть абстрактность традиционных методов психологического исследования, берущих психические процессы в отрыве от живого контекста психической жизни человека, была связана с намерением изучать мышление в его «укорененности» в практической деятельности (Рубинштейн, 1966). Рубинштейн намечает особый путь формирования практического мышления у человека, выводя его из труда и способов действия, имеющих социальную природу и не сводящихся к понятиям и общим положениям (Рубинштейн, 1935).

Рассматривая идею взаимосвязи когнитивных и эмоциональных процессов, С. Л. Рубинштейн во многом предвосхитил идею ЭИ, заявляя: «В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как внутри самого интеллекта» (Рубинштейн, 1989, с. 153).

Развивая идею сущностного, человеческого отношения человека к другому человеку, С. Л. Рубинштейн отмечал: «первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» (Рубинштейн, 1957, с. 263). СИ и ЭИ в структуре личности врача как субъекта общения тесно связаны с глубокими духовно-нравственными истоками и традициями врачевания. Сейчас значимость СИ и ЭИ врача повышается, когда на смену прежней нормативно-регулятивной доминанты отечественного здравоохранения приходит ценностно-смысловая, этическая доминанта, способствующая формированию личностных качеств профессионала, без которых происходит профанация высокой благородной миссии врача. Знания о роли СИ и ЭИ в структуре человеческого общения и включение их в целостное врачебное мышление способствуют развитию навыков помогающего общения, повышению коммуникативной компетентности врача, а также являются психологическим инструментом самосознания, саморазвития и саморегуляции специалиста во благо пациента и самого себя. СИ и ЭИ гуманизирует деятельность врача, преодолевая профессиональную «алекситимию», свойственную современной медицинской практике.

### Литература

Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. М., 2001.

- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
- Рубинштейн С. Л. Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1935.
- Ярославский психологический вестник. 2004. № 11.
- Ясько Б. А. Психология личности и труда врача: Курс лекций. Ростов н/Д., 2005.

## **К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*И. Ф. Нестерова (Тверь)*

**В**ыделение компетентностных характеристик педагога с высшим образованием в современной психолого-педагогической литературе в течение длительного времени осуществлялось на основе широкого обсуждения терминов «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «компетентностный подход», «компетентностные характеристики» в различных изданиях последнего десятилетия, прежде всего в связи с необходимостью модернизации российского образования.

В предшествующем периоде понятие профессиональной компетентности было основательно раскрыто в концепциях деятельностного подхода известными психологами Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной.

В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2002, 2005) система профессиональной подготовки будущего учителя должна состоять из ряда взаимосвязанных компонентов, определяющих представление будущего учителя прежде всего о специфике предстоящей работы, это:

- сферы профессиональной деятельности (научно-методическая, исследовательская, учебная, организационно-практическая работа);
- виды профессиональной деятельности в процессе сотрудничества с учащимися, родителями, коллегами, представителями государственных учреждений (преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая, управленческая);

- объективно обусловленная структура профессиональной деятельности, включающая цели, задачи, содержание, формы, средства, методы, анализ результатов;
- перечень профессионально значимых качеств личности, включающий мировоззренческие установки, мотивационно-ценностную направленность, готовность к творчеству и педагогическому поиску, коммуникативную предрасположенность и т. д.

Исходя из этого понятия профессиональной компетентности и компетентностных характеристик педагога необходимо рассматривать в процессе осмысления основных условий и требований к подготовке будущего учителя к профессиональной деятельности, включая прежде всего следующий ряд составляющих: когнитивную (знания), операционально-технологическую (деятельностную), мотивационную (эмоционально-чувственную), культурно-этическую и социально-поведенческую.

Это позволяет трактовать понятие профессиональная компетентность педагога как «совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» (Введенский, 2003, с. 51).

Достижение успеха по развитию установок и формированию готовности к профессиональной деятельности будущих учителей в учебно-воспитательном процессе осуществляется вузом в рамках основных учебных дисциплин психолого-педагогического и методического циклов, курсов по выбору, успешного и эффективного проведения учебных практик при выполнении ряда условий в профессиональной подготовке будущего учителя:

- интенсификации и оптимизации аудиторных занятий на основе четкого отбора содержания, определения соотношения лекционных, практических и лабораторных занятий, включающих практикумы и тренинги;
- овладения новыми технологиями обучения и воспитания учащихся;
- создания методического сопровождения (учебных программ, рабочих планов, учебных пособий, дидактических материалов, указаний, рекомендаций) для продуктивной профессиональной деятельности;

- организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы;
- формирования у будущего учителя интереса и потребности в самообразовании и творческой самореализации;
- осмысления и анализа в учебном процессе опыта работы инновационных учреждений, центров, научно-практических лабораторий, экспериментальных площадок, лучших учителей-практиков.

Выполнение этих условий способствует формированию ценностно-значимых установок и качеств личности в процессе профессионального самоопределения будущего педагога. Профессиональная позиция будущего педагога рассматривается в современной образовательной парадигме как комплекс взаимосвязанных структурных элементов в системе субъект-субъектных отношений, составляющих основу системно-деятельностного подхода к организации педагогического процесса (Бондаревская, 2007).

Проведенные нами исследования процесса профессионального становления будущего учителя осуществлялись на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение будущего педагога связано с развитием и укреплением у него значимых установок, характерологических особенностей, самосознания личности, определяющих выбор видов учебной деятельности в зависимости от наличия целеполагания в период обучения в вузе.

Личность педагога – это синтез всех его основных характеристик: направленности и установок, способностей к выполнению профессиональных ролей, знаний, умений, навыков, стиля общения, социально-нравственных чувств, духовных ценностей, особенностей поведения и культуры. Все они порождаются и трансформируются в профессионально-значимых качествах и ценностных ориентациях в зависимости от того, как «действующее лицо в процессе его деятельности – практической и теоретической – осознает самого себя» (Рубинштейн, 1973, с. 335).

Исследования известных ученых, психологов и педагогов (Б. А. Ананьев, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) подтверждают положение о том, что существует зависимость между профессиональной направленностью, характерологическими особенностями, самосознанием будущего педагога и эффективностью его деятельности: если будущий или начинающий учитель «не осо-

знает самого себя», не обладает необходимыми качествами или они у него недостаточно развиты, процесс социально-психологической и профессиональной адаптации проходит болезненно, нередко ведет к разочарованию в избранной специальности, начиная с первых шагов в условиях учебной практики.

На основе исследований, которые проводились в рамках комплексной общекафедральной темы «Формирование личности будущего учителя начальной школы в условиях непрерывного образования» на педагогическом факультете ТвГУ, изучались, во-первых, пути формирования ценностно-мотивационных установок и определяющих качеств личности в процессе профессионального самоопределения будущего педагога; во-вторых, была выбрана модель деятельности будущего учителя с выделением перечня профессионально-личностных качеств, обеспечивающих эффективность его взаимодействия с учащимися, родителями и коллегами; в-третьих, была использована методика выявления и осмысления квалификационной характеристики учителя, раскрывающая понятие модели его деятельности (Глоточкин, Забродин, 1991; Зверева, 1998; Левитан, 1994).

Опираясь на методики системного анализа, разработанные отечественными и зарубежными учеными, мы в ходе исследования использовали различные варианты стандартизированных тестов и опросных листов для изучения ценностно-ориентационных установок и представлений о профессиональной деятельности учителя, мотивационной готовности к новшествам и нововведениям в реальной педагогической деятельности у студентов и выпускников педагогического факультета как прочно закрепившегося отношения их к своей будущей профессии, труду, людям, природе, вещам, как определенной системе мотивов, форм и способов профессионально-ролевого поведения в рамках которого эти отношения реализуются (Зверева, 1998; Левитан, 1994; Немов, 1995).

В ходе исследования нами были использованы возможности моделирования профессиональной деятельности и личности педагога. Способ моделирования в осуществлении психолого-педагогической профессиональной подготовки студентов оказывает существенное влияние на процесс становления и самосовершенствования будущего учителя. С середины 60-х гг. прошлого века это направление интенсивно разрабатывалось и развивалось известными отечественными учеными: Ф. Н. Гоновыми, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостениным, Н. Ф. Талызиной, А. И. Щербаковым и другими, исходя из раскрытия структуры деятельности педагога, развития личности и формирования основополагающих умений: гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных (Кузьмина, 1990).

Для осуществления программы научно-исследовательской работы нами были выбраны две основные группы методов исследования: методы длительного наблюдения и изучения личности студентов дневной и заочной форм обучения, выпускников факультета в условиях конкретной деятельности, и диагностические методы. В первой группе методов мы использовали наблюдение (прямое и косвенное, сплошное и выборочное), применяя чаще всего метод анализа взаимодействия как разновидность прямого наблюдения и метод оценивания как модификацию косвенного наблюдения. Интенсивно был использован нами метод самонаблюдения, особенно в форме самооценки (Зверева, 1998; Левитан, 1994).

Вторая группа методов использовалась нами с целью определения потенциалов личностного развития, изучения путей профессионального становления, уровня развития специальных способностей, определения степени развития основных психологических функций и состояний, свойств личности, изучения уровней обученности и воспитанности, анализа стремлений, готовности и установок на продуктивную деятельность, сформированности компетентностных характеристик (Глоточкин, Забродин, 1991; Левитан, 1994; Сластенин, 1991).

На основе использования различных форм опроса студентов дневной формы обучения и учителей начальных классов (студентов заочной формы обучения) был составлен перечень основных профессионально-значимых качеств личности учителя, обозначенных первоначально в произвольной последовательности, а затем проанализированных студентами по значимости, ценности и назначения их в соответствии с гуманистической направленностью деятельности учителя.

Распредив их по ранее выделенным пяти группам основных составляющих, раскрывающих понятие компетентностных характеристик субъектов профессионально-педагогической деятельности, мы получили следующие результаты: 1) **когнитивная составляющая** – профессионализм, высокий уровень владения преподаваемыми предметами, умение передавать знания и формировать навыки в учении, стремление к самосовершенствованию и др.; 2) **операционально-технологическая (деятельностная) составляющая** – демократичность, коммуникативность, требовательность к себе и другим, любовь к профессии, принципиальность, ответственность, креативность, оптимистичность; 3) **мотивационная (эмоционально-чувственная) составляющая** – целеустремленность, трудолюбие, мотивационно-ценностная направленность, гуманистичность, эмоциональность, любовь к детям, способность

к сотрудничеству, готовность к продуктивной деятельности, теоретическая и практическая предрасположенность к учебному труду и др.; 4) **культурно-этическая составляющая** – стремление к повышению культурного уровня, общительность, самокритичность, порядочность, доброжелательность, тактичность, честность, артистичность, чувство юмора и др.; 5) **социально-поведенческая составляющая** – гражданственность, патриотизм, социальная активность, интернационализм, ответственность, объективность, требовательность к себе и др.

Опрос, проведенный в последние годы, добавил к этому перечню классификационных характеристик качества, востребованные временем, это: высокая образованность, мобильность, компетентность, инициативность, толерантность, открытость, технологичность, инновационность. В ответах на вопрос «Ваше отношение к внедрению в учебно-воспитательный процесс новшеств и нововведений» студенты старших курсов подчеркнули, что инновационная деятельность учителя – это основной фактор к совершенствованию его профессиональной деятельности (47%). На вопрос «Какой должна быть профессиональная деятельность современного учителя начальной школы?» они ответили: «результативной» (58%). На вопрос «На что влияет инновационная деятельность учителя?» 60% отвечающих написали, что инновационная деятельность учителя положительно влияет на учебно-воспитательный процесс в целом прежде всего в связи с повышением качества и эффективности образовательного процесса (70%). Отвечая на вопрос «В каких аспектах может осуществляться инновационная работа учителя начальной школы?» будущие учителя выделили исследовательскую, проективную, организационную, коммуникативную и оценочную деятельность.

Таким образом, формирование компетентностных характеристик будущих учителей как субъектов профессиональной деятельности в соответствии с понятием «педагогическая компетентность» возможно в период обучения в вузе при сформированности готовности к ней, наличии внутренней мотивации, развитии мотивационно-ценностных установок, владении содержанием, формами, средствами, методами обучения и воспитания, освоении экспериментальных программ, методик, образовательных технологий, участии в инновационных процессах, систематическом мониторинге и коррекции результатов, полученных в ходе учебной и исследовательской деятельности.

### Литература

*Байдено В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М., 2006.

- Болотов В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
- Бондаревская Е. В.* Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики // Педагогика. 2007. № 6.
- Введенский В. Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51.
- Глоточкин А. Д., Забродин Ю. М.* Базовая психологическая модель личности учителя // Педагогическое образование. М., 1991. Вып. 4.
- Гоноболин Ф. Н.* О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031200 Педагогика и методика начального образования. М., 2002; 2005.
- Ермаков Д.* Откуда и куда ведет компетентностный подход? // Народное образование. 2008. № 7. С. 181–186.
- Зверева В. И.* Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. М., 1998.
- Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 2005.
- Компетентностный подход к отбору содержания образования / Под ред. И. М. Осмоловской. М., 2007.
- Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Бюллетень Министерства образования РФ. 2002. № 2.
- Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 года № 1340-р.
- Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
- Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
- Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
- Немов Р. С.* Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
- Программа – ориентир психолого-педагогического образования учителей (базовый компонент) / Под ред. В. А. Сластенина. М., 1991.
- Психология труда и личности учителя / Под ред. А. П. Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Сластенин В. А., Каширин В. П.* Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
- Хозяинов Г. И.* Мастерство педагога в процессе образования и обучения. М., 2006.

## СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Обознов (Москва)

Размышляя о перспективах развития человека, которое осуществляется не иначе как в условиях жизни общества, С. Л. Рубинштейн указал два пути. Про один из них, который можно обозначить как личностно-ориентированный, он писал: «В конечном счете, каждый человек, его благо выступает как цель общества. Не каждый человек есть средство для счастья общества, а деятельность общества является средством, целью которого является благо каждого индивида, его развитие, реализация им всех своих способностей, – в этом полнота жизни человека как личности» (Рубинштейн, 1976, с. 359). Другой путь, который можно обозначить как функционально-ориентированный, предполагает, что общество использует человека в качестве средства для достижения какой-либо цели. Человек превращается в носителя определенной общественной функции и существует для других людей лишь в этом качестве.

Указанные С. Л. Рубинштейном пути отражают суть различий в двух подходах к пониманию роли личности специалиста, а также организации его профессиональной деятельности в обществе современных технологий.

Согласно одному подходу (обозначим его как субъектный) специалист рассматривается как субъект профессиональной деятельности, осознающий себя в качестве источника целенаправленных действий и самостоятельно определяющий меру включенности своих возможностей в деятельность. Данный подход опирается на идеи антропоцентризма в инженерной психологии, развитые в работах Б. Ф. Ломова (1977). Согласно этому подходу, используемые технологии, сколь бы сложны они ни были, должны оставаться под управлением и контролем специалиста. Содержание деятельности, процедуры ее выполнения, условия рабочей среды, взаимоотношения с сотрудниками, система мотивирования, стиль руководства и другие моменты должны быть организованы так, чтобы способствовать проявлениям со стороны специалиста творческой инициативы, возможности самостоятельного принятия решения, права критики и проверки работы коллег в сочетании с осознанием социальной значимости результатов деятельности и личной ответственности за их достижение. Именно при таком подходе создаются максимально благоприятные условия и предпосылки не только для развития личности специалиста, но и достижения им высоких уровней профессионализма, надежности его действий в самых сложных и трудных ситуациях. Профессия

становится для специалиста сферой жизненного самоопределения, источником самоуважения, способом самореализации (Анцыферова, 1981; Климов, 1988; Бодров, 2004; Завалишина, 2005 и др.). Таким образом, в рамках данного подхода может успешно решаться вопрос о становлении инициативных, креативных и одновременно социально ответственных специалистах.

Согласно другому, по своей сути технократическому подходу, специалист рассматривается как исполнитель строго определенных функций и заранее предписанных алгоритмов действий. Профессиональная деятельность при таком подходе организуется таким образом, чтобы минимизировать возможности любых проявлений субъектной активности специалиста. При этом широкое применение автоматки ведет к фактическому выключению специалиста из процесса активного управления технологиями с одновременным сохранением личной ответственности за эффективность и безопасность их функционирования. Технологии становятся для специалистов своего рода «деятелями», что иллюстрируется нередкой персонификацией последних; например, специалисты ведут диалог с техническими устройствами как с одушевленными лицами. В итоге функционирующие технологии оцениваются специалистами как не зависящие от них процессы, а надежность действий специалистов снижается.

Однако именно технократический подход является в настоящее время доминирующим при определении роли специалиста и организации его деятельности во вновь создаваемых социотехнических системах. Можно выделить, по крайней мере, две проблемы психологического плана, затрудняющие реализацию субъектного подхода.

Во-первых, это недостаточная разработанность представлений о возможностях и способах формирования у специалиста ценностно-мотивационной сферы, отвечающей критерию социальной зрелости. Мир профессий выступает для специалиста не только как область становления и утверждения себя как личности, но прежде всего как мир нравственных идеалов должностования, социальной ответственности. Поэтому возможность проявления в профессии творческой инициативы, свободы действий и иных видов субъектной активности вступает в противоречие с необходимостью безусловного следования профессиональным требованиям, в частности, требованиям социальной, профессиональной, экологической безопасности. Преодоление этого противоречия возможно лишь в случае внутреннего (добровольного) согласия специалиста подчинить свою активность требованиям профессии как конкретным воплощениям общечеловеческих идеалов должного (Шадриков, 1996; Знаков, 2005 и др.). Например,

только постоянно переживаемое, «жгучее» чувство ответственности за сохранение жизни других людей дает право летчику на свободу принятия решений и действий, на риск: свобода действий есть всего лишь следствие ответственности (Пономаренко, 1997).

Во-вторых, это недостаточная разработанность психотехнологий для такой организации профессиональной деятельности, которая обеспечивала бы необходимые предпосылки для развития и проявления субъектной активности специалиста. В этой связи отметим, что за рубежом ведутся разработки в рамках проектов «Мотивация на рабочем месте» и «Креативность на рабочем месте», нацеленных на разработку психотехнологий по созданию и поддержанию у работников состояний автономии и ответственности в процессе труда, творческой рабочей атмосферы.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Н. И. Олифирович (Минск, Беларусь)*

**В** течение последних десятилетий наша страна переживает стремительные кардинальные изменения, происходящие во всех областях общественной жизни. Если характеризовать эти ключевые реалии современной жизни, то первое, что необходимо отметить, – это наступление эры технологий. Технологизации сегодня подверглись все сферы общественной жизни: торговля, маркетинг, информационные, политические процессы, реклама, массмедиа, пабликкриейшнс и т. д. Технологизации подверглись все стороны не только производственных и других связанных с ними экономических отношений, но и отношений политических: ведь в современном мире политический процесс давно уже стал областью сложных политических технологий. Культурные отношения сегодня реализуются и существуют все более технологизированными способами; медицинские, образовательные отношения осуществляются при помощи различных технологий, и т. д. Технологизация коснулась сегодня практически всех сфер отношений, включая семейные (например, юридические брачные контракты, различные тренинги, школы, личная и семейная терапия, консультации и т. д. в отличие от традиционных форм института брака, морально-регулятивных санкций и т. д.).

Таким образом, сегодня можно говорить о том, что все процессы и отношения человеческого существования переходят от традиционных, а порой и стихийных форм своей реализации к формам все

более освоенным и технологизированным, и технологии становятся все более сложными и совершенными. Эти же тенденции характерны и для современного психологического знания, как включенного в общий социокультурный контекст.

В данной статье мы хотим рассмотреть современное состояние психологического и психотерапевтического знания через призму актуального состояния психологической культуры. Анализ этой проблемы содержит ряд трудностей, поскольку в области психотерапии у нас исторически сложилась непростая ситуация. Если в Советском Союзе развивались общепсихологические теории и дисциплины, то психотерапии как таковой не было, в ее развитии, к сожалению, существует отставание по сравнению с зарубежными странами. О развитии отечественной психотерапии можно говорить лишь применительно к последним двум десятилетиям.

Тем не менее, несмотря на короткую историю у нас, психотерапия (практика психологической помощи) показала свою востребованность, и многие проблемы наших соотечественников находят решение благодаря различным видам психотерапии, освоенными специалистами и ставшими сегодня доступными в нашей стране. Это ставит задачу более полного возрождения и развития психотерапевтического знания, в том числе и тех влияний, которое оно оказывает на знание общепсихологическое. Существует возможность не «начинать с нуля», а заимствовать многое из уже развитого в других странах, особенно учитывая достигнутый высокий уровень отечественного образования.

В то же время процессы эти требуют своего осмысления, особенно учитывая несовпадающее дисциплинарное деление, принятое у нас и за рубежом. Поэтому мы считаем необходимым осуществление научно-теоретического анализа феномена психотерапии, и в первую очередь с точки зрения выявления в нем части, относящейся к педагогической психологии, с включением соответствующего знания в состав последней.

При этом в ходе решения нашей задачи необходим учет ряда обстоятельств, связанных непосредственно с трудностями освоения выработанного за рубежом знания и вписывания его в контекст социокультурных обстоятельств, а также с изменениями, имеющими сегодня принципиально универсальный для существования любых культур характер, изменениями, являющимися частью более широких общемировых тенденций, когда область психологической практики и психотерапии наряду с другими также становится сферой технологизации, областью развития и применения соответствующих – психологических – технологий.

Как известно, любое знание обусловлено социально-культурной жизнью общества, вплетено в процесс его практического существования и именно в нем обретает свои основания и осмысленность.

В контексте различных укладов общественной жизни возникали и развивались некоторые формы сознания и распределения общественных отношений, возникали фигуры агентов таких отношений, т. е. возникало общественное распределение обязанностей в рамках существовавшей формы отношений. На основе более простых форм общественной жизни возникают более сложные, на основе более простых знаний и представлений появляются более сложные. Такую же эволюцию проходят воззрения и психологические, в том числе психолого-педагогические. Культурные преобразования порою настолько радикальны, что мы даже не можем проводить прямых генетических линий развития, например, профессии педагога или психолога, поскольку в структуре различных мировоззрений существовавшие в общественной жизни функции существенно различались, и фигуры, их реализующие в общественной жизни, порою просто несопоставимы, в связи с культурной несопоставимостью оснований.

Выдвинутый С. Л. Рубинштейном тезис о единстве мира позволяет использовать холистический подход к различным явлениям в их целостности и неразрывности. «Прогрессирующее осознание мира, совершающееся в процессе его изменения, в свою очередь открывает все расширяющиеся возможности для его дальнейшего изменения, для переделки природы и перестройки общества, для построения сознательной деятельностью людей нового мира, новых человеческих отношений... Сознание обуславливает поведение, деятельность людей, деятельность же людей преобразует природу и перестраивает общество» (Рубинштейн, 2003, с. 498).

На Западе, помимо развития прочих многообразных общественных отношений, выделилась и развилась в совокупности этих отношений и фигура соответствующего профессионала – профессионального психолога и психотерапевта, вооруженного на данном этапе общественного развития технологиями, т. е. знанием, которому придана технологическая размерность. У нас образ психолога в общественном сознании пока находится в процессе «занятия» своей социальной ниши.

Например, как показывают проведенные нами исследования, психолог до сих пор воспринимается в контексте архетипических представлений как некий мудрец, целитель (Олифинович, Уласевич, 2005). Можно сказать, что это пережитки еще иных, более ранних форм общественных отношений, и функции этой архетипической фигуры принадлежат тем архаичным отношениям. В обществен-

ном же сознании фигура психолога (психотерапевта) как специалиста зачастую не отграничивается от психиатра. У населения отсутствуют соответствующая культура и являющиеся одним из условий практической востребованности такого специалиста представления о нем как оказывающем вполне определенные услуги: о том, чем он занимается, когда к нему обращаться и чем он реально может помочь.

Такие представления, являющиеся по определению частью современной психологической культуры общества и необходимые для нормального ее функционирования, исторически развиваются не только и не столько широкими массами, сколько профессионалами как формы общественного сознания и как формы профессионального самосознания, профессиональной идентичности.

Но этот образ специалиста не может быть определен в общем виде, умозрительно, «теоретически». Определение такого образа, с нашей точки зрения, есть дело сугубо практическое, такое определение происходит в деятельности, – и лишь потом поддается рефлексии и эксплицитному выражению, т. к. психотерапия существует в конкретных социокультурных обстоятельствах, в которых и определяются функции психолога и психотерапевта. Очевидно, формирование фигуры такого специалиста происходит в ходе эволюции общества и связано с решаемыми обществом задачами.

Поэтому выявление содержания образа сегодняшнего психотерапевта возможно только через анализ его деятельности и сознания. Какие задачи он решает, кто и когда обращается к нему за помощью, каким инструментарием он пользуется, – т. е. одновременно с анализом образа специалиста устанавливается и предмет его труда, то, чем он занимается. Это определяется прагматическим способом через выявление характера «работающих» психологических теорий и концепций.

Таким образом, среди трудностей в развитии психотерапевтического и психологического знания в нашей стране можно отметить и несформированность адекватного образа психолога (психотерапевта), и представлений о том, чем же он, собственно, занимается, и самой практики «психологии», «психотерапии» как у специалистов, так и у потенциальных клиентов.

Сегодня происходит медленное и постепенное становление соответствующей области общественной жизни. Появляются профессионалы, занимающихся оказанием психотерапевтических услуг, претерпевают развитие и представления представителей широких групп населения о данной профессии, т. е. развиваются соответствующие действительному социокультурному контексту и существующим общественным отношениям представления о психотерапии.

Но такое формирование сознания и самосознания происходит сравнительно медленно. Кроме того, задачи развития психологической и психотерапевтической теории и культуры требуют более глубокого и точного понимания специфики общественного сознания и социальных отношений, с целью построения теорий, соответствующих реалиям социоэкономических и культурно-исторических отношений.

Эти обстоятельства также определяются не умозрительно, а в конкретном социоисторическом контексте. Здесь также необходимо учитывать, что в ходе исторического развития меняются и формы научного мышления, научной рациональности – осваивая трансформации общественных отношений, изменяясь под их влиянием; например, меняя научные дискурсы по мере демократизации отношений (помимо прочих возможных культурных отношений), меняя меру ответственности и способы участия сторон терапевтического взаимодействия.

Поэтому с нашей точки зрения является важным и интересным определить происходящее в следующих координатах:

- в каких сферах и областях сегодня преимущественно развивается психотерапевтическая практика;
- что из выработанного психологического инструментария работает;
- с какими проблемами клиенты сегодня преимущественно обращаются к психотерапевту.

Помимо этого в контексте задач возрождения и развития отечественной психотерапевтической практики необходимо указать на следующее обстоятельство, немаловажное для современного ее состояния, а именно что подавляющее большинство учебников и учебных пособий являются переводными, написанными на основе зарубежного опыта и ориентированными на зарубежного читателя. За кадром остаются местные традиции и менталитет коренного населения, местные культурные особенности.

Мы считаем, что с таким положением можно мириться на начальных этапах освоения новых дисциплин, но к настоящему времени такое освоение уже успешно продолжается второе десятилетие, и уже накоплен определенный практический опыт психотерапевтической работы, который, с нашей точки зрения, также должен быть освоен применительно к развитию соответствующих дисциплин в нашей стране.

Кроме того, актуален вопрос о разделе сфер деятельности различных психологов. В данной проблематике для нас прежде всего

важно выявление той ее части, которая по праву принадлежит педагогической психологии, как совокупность знаний, методов и методик личностной коррекции, т. е. коррекции неудач воспитания, особенно нужной в условиях различного рода учебных заведений.

Для этого необходимо соответствующим образом разработать теорию и методологию вопроса, а также освоить и включить в состав педагогической психологии соответствующий арсенал средств коррекции неудач и ошибок воспитания, освоив и переработав соответствующее знание и включив его в арсенал педагогического психолога.

Мы считаем, что ответы на эти вопросы позволят взглянуть на отечественное развитие психологического знания под углом современных реалий и тенденций мирового развития, в частности придания знанию технологической размерности, делающей его востребованным и «ликвидным» в современных социокультурных условиях. Кроме того, это поможет также выявить и закрепить соответствующие аспекты понятия и практики психотерапии, относящиеся к педагогической психологии, поскольку мы имеем дело со сравнительно новой еще для нашей страны областью знания.

С этой точки зрения мы считаем эвристичным ориентировать исследование вокруг реального опыта терапии и различного к нему практического отношения респондентов, имеющих клиентский опыт и не имеющих такового, их родственников, друзей; имеющих и получающих психологическое образование и т. д. Это позволит нам содержательно подойти к реализации главной цели – к выявлению в теории и практики психотерапии поля проблем педагогической психологии и построению соответствующих ее разделов, необходимых сегодня для более раннего и эффективного обнаружения и коррекции соответствующих неудач воспитания, как семейного, так и институционализированного.

Таким образом, процессы освоения психотерапевтического знания, заимствуемого из зарубежных источников, и развития отечественной сферы психотерапевтической деятельности требуют своего осмысления. Это связано с рядом обстоятельств.

Во-первых, с существованием кросс-культурных барьеров коммуникации и понимания, связанных с так называемым принципом дополнительности образований знания и сознания, связанных в свою очередь с уникальностью и неповторимостью общественного бытия разных народов и порождаемыми ею неповторимыми формами общественного сознания, когда встраивание заимствуемого знания в иной культурный контекст требует особых усилий.

Во-вторых, с проблемой локализации нового знания в дисциплинарном пространстве, поскольку существуют определенные меж-

государственные различия в дисциплинарной организации знания, и наши усилия направлены на выявление в совокупности психотерапевтических подходов тех аспектов, которые соответствуют предметному полю педагогической психологии.

В-третьих, в современном анализе должны быть учтены современные социокультурные тенденции как локального характера, так и общемирового, оказывающие существенное влияние на строение и процессы циркуляции современного знания и формы его организации.

Решение данных задач требует нахождения адекватных средств, в первую очередь, осуществления соответствующего философского исследования внутренней структуры явлений знания, форм сознания и бытия и выявления условий продуктивного освоения и построения знания, в частности психотерапевтического и психолого-педагогического.

Обращение к научно-философским категориям и представлениям С. Л. Рубинштейна позволяет проанализировать данную проблему на соответствующем ее сложности уровне. Это категории анализа, обусловленные идеями «мира в соотношении с человеком» и «человека в соотношении с миром», а также о представления о роли и месте сознания в социальных системах.

### Литература

- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности / Пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М.: Медиум, 1995.
- Верч Дж.* Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. Н. Ю. Спомиора. М.: Тривола, 1996.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
- Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
- Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
- Джерджен К. Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика / Пер. с англ. А. М. Корбута; Под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 2003.
- Донцов А. И., Белокрылова Г. М.* Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42–49.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1979.
- Мамардашвили М. К.* Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002.
- Олифирович Н. И., Уласевич Т. В.* Профессиональный менталитет студентов-психологов // Возрастная и педагогическая психология: Сб. науч. трудов. Мн.: Изд-во Белорус. гос. пед. ун-та, 2005. С. 110–119.

- Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИН-ФРА-М, 1998.
- Полонников А. А.* Знание в психологической практике и психологическом образовании // *Идея университета: парадоксы самоописания: Сб. материалов третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению»* (Минск, 29–30 апреля 2002 г.). Мн.: Изд-во Белорус. ун-та, 2002. С. 31–42.
- Полонников А. А.* Многообразие не данность, но проект // *Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под ред. А. А. Забирко*. Мн.: Технопринт, 2000. С. 5–7.
- Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ**

*Ю. П. Поваренков (Ярославль)*

**О**сновные принципы субъектного подхода, разработанные С. Л. Рубинштейном и его учениками, позволяют конкретизировать общепсихологическую категорию субъекта в соответствии с предметом конкретных прикладных отраслей психологии. В рамках психологии труда данная задача решается в работах Е. А. Климова, В. А. Бодрова, Д. Н. Завалишиной и других авторов, разрабатывающих понятие субъекта труда. В связи с активным развитием психологии профессионального становления и реализации личности данное понятие нуждается в уточнении и конкретизации.

Субъект труда может быть проанализирован на двух основных уровнях: структурно-деятельностном и структурно-функциональном. На первом уровне исследуется психологическая структура деятельности (точнее говоря, структура профессиональной активности), а на втором – функции и качества человека, через которые данная деятельность реализуется и которые влияют на ее эффективность (они, как известно, называются профессионально важными качествами, сокращенно ПВК).

В процессе профессионализации субъект труда реализует три основные формы активности: функционирование (реализация), формирование (изменение) и саморегуляцию. Первая форма обеспечивает реализацию имеющихся ресурсов субъекта труда, в плане изменения предмета труда, вторая – изменение и повышение ресурсных воз-

возможностей субъекта, а третья форма – сенсификацию и коррекцию и первой, и второй форм активности. Несколько упрощая ситуацию, можно утверждать, что в каждый момент времени субъект реализует одну из трех названных выше форм профессиональной активности.

В роли ПВК выступают профессиональные способности (профессиональная одаренность), профессиональные знания и умения (профессиональный опыт), профессиональные мотивы (профессиональная направленность), профессионально ориентированные качества личности и индивида. Система ПВК обеспечивает определенный уровень профессиональной компетентности субъекта труда. Для каждой формы профессиональной активности характерна своя специфическая система ПВК.

В процессе профессионального становления и реализации субъект труда осуществляет хорошо известные виды активности: поиск и выбор профессии, учебно-трудовую, учебно-профессиональную и профессиональную деятельность, профессиональную адаптацию и самоопределение и т. д. Субъект труда последовательно выступает в качестве субъекта названных форм профессиональной активности. Сказанное не означает, что существуют различные субъекты, а свидетельствует о том, что в ходе профессионализации субъект труда усваивает различные формы реализации субъектности и актуализирует их в соответствующей ситуации функционирования или формирования. Субъекта труда, который владеет всеми формами профессиональной активности и обеспечивает их актуализацию в соответствии с задачами профессионализации, можно называть субъектом профессионального пути или профессионализации.

Становление субъекта профессионального пути осуществляется через усвоение субъектности более низкого уровня системности, которые в дальнейшем не исчезают, а интегрируются в его структуру в «снятом» виде и с определенным уровнем готовности к актуализации. Усвоение, интеграция и актуализация различных форм профессиональной активности становятся возможными благодаря трехуровневой структуре субъекта профессионального пути, которая включает подструктуры функционирования, формирования и саморегуляции.

Первая подструктура обеспечивает решение основных задач профессионального становления и реализации личности средствами оптации, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, через планирование, реализацию карьерных ожиданий и т. д. Вторая подструктура обеспечивает качественные изменения названных форм профессиональной активности, если они не обеспечивают решение поставленных задач. Функция третьей подструктуры заключается

в настройке, сенсбилизации, коррекции отдельных компонентов тех видов профессиональной активности, которые рассмотрены выше.

Каждая из подструктур содержит функциональный аппарат, используя который субъект профессионального пути продуцирует конкретные виды профессиональной активности или осуществляет их смену. Базовая форма профессиональной активности – функционирование. Если оно нарушается, субъект включает коррекционные механизмы саморегуляции, а если они не помогают, переходит к формированию адекватных форм функционирования. В качестве базовых форм функционирования субъекта профессионализации выступают профессиональная деятельность и деятельность по построению и реализации профессиональной карьеры. Базовыми формами формирования выступают профессиональное учение и развитие. На первых этапах профессионализации преобладают формирующие формы активности, а функционирование обеспечивает контроль за правильностью научения и развития субъекта. На стадии самостоятельной деятельности ведущую роль играет функционирование, а формирование является либо его косвенным результатом, либо сознательно инициируется субъектом из-за нарушения функционирования.

Саморегуляция профессиональной активности осуществляется на когнитивном и мотивационном уровне. В первом случае главным критерием саморегуляции выступает цель профессиональной активности, т. е. ее достижение или не достижение. На мотивационном уровне саморегуляции в качестве ведущего критерия выступают профессиональные мотивы субъекта, степень их удовлетворенности. Если цель не достигнута, а притязания не удовлетворяются, то субъект отказывается от старых форм профессиональной активности и переходит к формированию новых.

## **Влияние информационных технологий на личность профессионала в свете субъектного подхода**

*Н. А. Познина (Таганрог)*

**А**ктивный рост технологий обуславливает необходимость подготовки высокопрофессиональных кадров инженерных специальностей, обладающих прикладными профессиональными знаниями, умениями и навыками, соответствующими современному уровню развития науки и техники. К требованиям, предъявляемым к профессионалу, относят обладание развитыми коммуникативными, организаторскими и творческими способностями в целях эффективного функцио-

нирования в рамках многочисленных социальных систем. Поэтому в задачу подготовки профессионала входит личностное развитие его творческих, коммуникативных и др. качеств.

А. Р. Фонарев определяет профессионала как человека, осознавшего свое жизненное предназначение, являющегося субъектом своего труда и владеющего деятельностью в целом, результаты труда которого превышают результат, заложенный в цели, осознавшего свою ответственность за последствия реализации деятельности и обладающего свободой в создании средств ее выполнения (Фонарев, 2004, с. 82). Такое понимание предполагает, что профессионалу присущи развитые субъектные качества, осмысленность и осознанность не только профессиональной деятельности, но и в жизнедеятельности в целом.

В этой связи личностное и профессиональное развитие студента может рассматриваться как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности (Лызь, Лызь, 2008). Важнейшими неразрывными составляющими процесса развития личности являются: осмысленность жизни, осознанность ценностных ориентиров и развитие субъектности, понимаемой как центральное образование человеческой реальности, интегрирующей такие ее характеристики, как активность, рефлексивность, ответственность, творчество и др.

Специфика учебно-профессиональной деятельности студентов заключается в том, что она тесно связана с информационными технологиями. В настоящее время сложно быть профессионалом в том или ином деле и не уметь пользоваться и не использовать новейшие устройства связи и коммуникации. Интернет-технологии как одна из разновидностей информационных технологий являются неотъемлемой частью всеобщей информатизации.

Многочисленные исследования, посвященные изучению влияния подобных технологий на человека, в частности на его интеллектуальную, эмоциональную, личностную сферы, демонстрируют неоднозначность и сложность проблемы. Выделяют как неоспоримые достоинства, так и недостатки использования информационных технологий. Однако если рассматривать взаимодействие человека с различного рода технологиями с позиции субъектного подхода, то стоит обратиться к работам С. Л. Рубинштейна, который выделял два основных способа существования и, соответственно, два отношения человека к жизни. Первый способ – это жизнь, не выходящая за пределы связей, в которых живет человек, где всякое отношение – это отношение к отдельным явлениям, а не к жизни в целом. При таком отношении человек не является субъектом жизни, хотя

и не выключается из нее, но не способен занять позицию вне ее с целью ее осмысления. В этом случае окружающая жизнь является своего рода субъектом вместо человека и речь может идти о детерминирующем влиянии информационных технологий на развитие личности человека (как положительном, так и отрицательном).

Второй способ существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее...» (Рубинштейн, 1940, с. 352). С появлением такой рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. Именно с этим С. Л. Рубинштейн связывал возможность перехода к качественно новому способу существования. В этом случае человек сам будет определять для себя влияние информационных технологий на процесс своего развития. И одним из основных условий этого будет развитие рефлексивности как базовой субъектной характеристики, которая проявляется в способности анализировать свои действия и поступки, критически осознать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения.

Субъектные качества предполагают наличие у индивида способности к самоопределению, которое существует только в случае возможности выхода за собственный контекст («я знаю, чего я не знаю»). Ценностное отношение при этом является основанием оценки себя и иного, основанием жизненного выбора индивида, универсальной формой проектирования жизни.

Осознание собственных ценностных ориентиров позволяет индивиду осуществлять жизнедеятельность исходя из собственных оснований, становиться «самостью», индивидуальностью, при этом внешние условия теряют свое определяющее влияние. Ориентируясь в широком спектре социальных ценностей, индивид сам выбирает те из них, которые наиболее тесно связаны с его доминирующими потребностями. Предметы этих потребностей становятся ведущими жизненными ценностями. Избирательная направленность на эти ценности отражается в иерархии ценностных ориентаций личности.

Ценностные ориентации – один из механизмов целеполагания, так как они ориентируют человека среди объектов природного и социального мира, создавая упорядоченную и осмысленную картину мира. Они дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений, оценки и отбора этих альтернатив, определяя «границы действия», т. е. не только регулируют, но и направляют эти действия. Тем самым система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития

личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, и является психологическим органом, связывающим в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения (деятельности) и определения его цели.

Можно предположить, что уровень развития субъектности и ведущие ценности личности во многом определяют то влияние, которое будут оказывать на нее информационные технологии. Продемонстрируем это на примере интернет-аддикции (интернет-зависимости) как явления, которое связано с применением таких технологий.

Под интернет-зависимостью понимается психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него. По данным, полученным В. А. Буровой, два процента пользователей Сети являются интернет-зависимыми, двадцать процентов – пользователи, находящиеся в «пограничном состоянии», которые, согласно А. Жичкиной, являются склонными к интернет-зависимости (Бурова, 2000). По данным западных специалистов, количество интернет-зависимых составляет 6–9% от общего числа пользователей (Parsons, 2005). Следует подчеркнуть, что большая часть пользователей Интернета – это студенты и старшие школьники.

Большинство исследований интернет-зависимости посвящено выработке критериев диагностики этого феномена. Выделяются следующие критерии интернет-зависимости:

- 1) критерий дезадаптации (негативное влияние использования интернета на финансовый статус, межличностные отношения, здоровье, работу или учебу, эмоциональное состояние и т. п.);
- 2) критерий невозможности субъективного контроля за использованием Интернета.

В. А. Бурова в процессе исследований приходит к выводу, что интернет-зависимость является одним из способов аддиктивной реализации, характерной для лиц, имеющих определенный преморбидный фон (т. е. личностные особенности, способствующие формированию собственно аддиктивной личности либо аддиктивной реализации с помощью Интернет у уже сформировавшегося аддикта) (Бурова, 2000).

С этих позиций интернет-зависимость имеет прежде всего личностные истоки: Интернет сам по себе не имеет аддиктивной природы, но может приобретать сверхзначимость для некоторых людей в силу их личностных особенностей.

В ходе пилотажного исследования нами были получены результаты, указывающие на взаимосвязь некоторых личностных особен-

ностей и склонности к интернет-зависимости. В частности, при исследовании ценностных и смысложизненных ориентаций студентов, склонных к интернет-зависимости, выяснилось, что в целом уровень осмысленности жизни у таких студентов ниже, чем у не склонных к зависимости. Студенты, склонные к интернет-зависимости, характеризуются более низкой эмоциональной насыщенностью и удовлетворенностью собственной жизнью по сравнению с независимыми, отсутствием в жизни четких целей в будущем. Интернет-зависимые считают, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее, и, соответственно, не верят в возможность контролирования событий собственной жизни.

Кроме того, у студентов, склонных к интернет-зависимости, наличие хороших и верных друзей не имеет такого значения, как у не склонных, что полностью соотносится с выводами А. Е. Войскунского о том, что Интернет для зависимых – это такая среда, которая дает им ощущение эмоциональной поддержки и в какой-то мере удовлетворяет их потребность в общении.

Интернет-зависимость также характеризуется тенденцией пользователей к стремлению ухода от реальности, т. к. виртуальный мир создает некоторую иллюзию свободы и независимости от окружающих, от их мнений и действий. Однако общественное признание для личности, склонной к интернет-зависимости, имеет большее значение, чем для не склонной, возможно, в силу того, что в реальном мире по сравнению с «простым и понятным» виртуальным они чувствуют себя неуверенно.

В качестве основных субъектных характеристик личности изучались саморегуляция, рефлексивность, уровень субъективного контроля. Были обнаружены некоторые различия между значениями компонентов регуляторной системы студентов, склонных к интернет-зависимости и не склонных. В частности, выяснилось, что у студентов, склонных к интернет-зависимости, наименее развиты процессы моделирования. Это говорит о том, что представления о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности у таких студентов развиты в меньшей степени, чем другие. Статистически значимых различий в общем уровне саморегуляции у студентов, склонных к интернет-зависимости и не склонных, обнаружено не было. Возможно, такие результаты получены в силу того, что, как отмечает В. И. Моросанова и Е. А. Аронова, сама по себе саморегуляция есть только механизм достижения поставленных целей, а то, какие цели ставит для себя человек (например, активное взаимодействие с Интернетом), зависит только

от него и от его ценностных ориентаций, которые задают направление для постановки целей (Моросанова, Аронова, 2007, с. 192).

Еще одним из основных качеств субъекта является локус контроля или уровень субъективного контроля, который определяется как особая форма проявления и организации активного отношения человека к самому себе как субъекту своих отношений с действительностью, поддержания воспроизводства себя как автора собственного бытия в мире. Выяснилось, что студенты, склонные к интернет-зависимости, не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство из этих событий являются результатом случая или действий других людей.

Полученные данные относительно уровня развития рефлексивности студентов свидетельствуют о том, что как у интернет-зависимых, так и у студентов, не склонных к такой зависимости, уровень развития рефлексивности низкий. Поэтому на основе полученных в процессе пилотажного исследования эмпирических данных однозначного вывода о том, как уровень развития рефлексии и склонность к интернет-зависимости взаимосвязаны, сделать нельзя. Однако если учесть, что субъектность может рассматриваться как самодеятельность человека, способность и готовность определять проблемы, ставить цели, планировать и осуществлять деятельность, рефлексировать, то есть осмысливать и обосновывать собственные предпосылки, отвечать за результаты, то взаимосвязь эта должна существовать и иметь обратную пропорциональный характер, т. е. чем выше уровень развития рефлексии, тем меньше вероятность того, что человек будет интернет-зависимым.

Обобщение вышеизложенного позволяет отнести к основным личностным характеристикам, которые во многом будут обуславливать склонность к интернет-зависимости, следующие: уровень осмысленности жизни; ценностные ориентации, которые выполняют функции регуляторов поведения человека в социуме и проявляются во всех областях человеческой деятельности; рефлексивность, проявляющаяся в способности анализировать свои действия и поступки, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности и поведения; уровень субъективного контроля как особую форму проявления и организации активного отношения человека к самому себе как субъекту своих отношений с действительностью. Следовательно, не принятие ответственности за свою жизнь и происходящие в ней события, низкий уровень осмысленности жизни, неопределенность ценностных ориентиров личности и недостаточная рефлексивность являются теми

факторами, которые будут способствовать возникновению и развитию интернет-зависимости.

Из всего вышесказанного следует вывод о том, что, развивая субъектные качества личности студента, его профессиональную направленность, процессы самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, образование тем самым может дать ему возможность самостоятельно определять то влияние, которое могут оказать на него информационные технологии.

### Литература

- Бурова В. А.* Социально-психологические аспекты интернет-зависимости. [Электронный ресурс] <http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm> – Социально-психологические аспекты интернет-зависимости.
- Бурова В. А.* Результаты исследования интернет-зависимости среди пользователей Рунета // Тезисы докладов 60–61-й итоговой научной конференции студентов и молодых ученых. Новосибирск, 2000.
- Лызь Н. А., Лызь А. Е.* Модельные представления о личностно-профессиональном развитии // Известия ТТИ ЮФУ. Психология и педагогика. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. С. 32–42.
- Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Наркомпрос, 1940.
- Parsons J. M.* An examination of massively multiplayer online role-playing games as a facilitator of internet addiction // A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Doctor of Philosophy degree in Education in the Graduate College of The University of Iowa. 2005.

### РЕСУРСНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Ю. В. Постылякова (Москва)*

**С**пособность человека к самоопределению, самореализации, саморазвитию находит свое выражение в психологии субъекта. С. Л. Рубинштейн отмечал: «Субъект формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы». И далее: «Сам процесс труда... в той или иной части своей бывает более или менее трудным, требующим напряжения, усилий, преодоления не только внешних,

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 09-06-00301А.

но и внутренних препятствий» (Рубинштейн, 2005, с. 474). Таким образом, трудовая, профессиональная деятельность предъявляет определенные требования к субъекту труда, что, в свою очередь, предполагает использование субъектом совладающего поведения в процессе осуществления этой деятельности. Причем в профессиональной деятельности совладание может быть направлено не только на преодоление возникающих трудностей, но и на достижение поставленных профессиональных целей и задач, на профессиональное совершенствование, самореализацию, которые тоже требуют от человека и напряжения, и усилий. Кроме того, в процессе деятельности у субъекта формируются, получают развитие знания, навыки, качества, которые способствуют его большей эффективности как профессионала и которые можно рассматривать в качестве ресурсного потенциала субъекта. В свою очередь, этот ресурсный потенциал способен обеспечивать реализацию и совладающего поведения, и в целом активность субъекта.

Основание относить совладающее поведение к факторам активности человека и считать его поведением субъекта дают следующие критерии: осознанность, целенаправленность, контролируемость, адекватность ситуации, социально-психологическая обусловленность, возможность обучения этому виду поведения (Крюкова, 2004). Кроме того, Т. Л. Крюкова рассматривает совладающее поведение с точки зрения личностного развития, благополучия, ресурсов, адаптации и развития человека.

Отметим, что совладающее поведение реализуется во многом за счет использования ресурсного потенциала, которым обладает субъект. К ресурсам чаще всего относят: физиологические и типологические особенности личности, когнитивные процессы и личностные качества, социальную поддержку, финансовое благополучие, приобретенные знания, навыки и опыт, в том числе профессиональные, а также наличие определенных навыков управления и рационального использования ресурсов в процессе совладания со стрессом. Такие навыки оперирования ресурсами в трудных жизненных ситуациях тоже могут рассматриваться в качестве самостоятельного ресурса. В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота отмечают, что в кризисной ситуации возраст, пол, интеллект, сила характера тоже выступают в качестве ресурсов (Ялтонский, Сирота, 2004).

Обобщая, можно сказать, что только осознаваемые физиологические, когнитивные, личностные, социально-психологические, профессиональные качества и свойства субъекта, обладающие возможностью к накоплению/расходу и развитию, могут становиться ресурсами, к которым субъект обращается в моменты стресса,

трудных жизненных ситуаций с целью совладания с ними, а также при стремлении к достижению поставленных целей.

Таким образом, психология субъекта расширяет взгляд и на ресурсность человека. Человек использует свои ресурсы не только для совладания со стрессом или трудными жизненными ситуациями, но и для саморазвития, самореализации, личностного роста, достижения личностно значимых целей, в том числе профессиональных.

Ресурсный подход находит свое развитие в рамках модели проактивного совладания (*proactive coping*), которое рассматривается как сочетание процессов саморегуляции и совладания, создает возможности для роста и подчеркивает важность накопления ресурсов, позволяющих человеку продвигаться в достижении поставленных позитивных целей, которые являются стимулирующими и связанными с личностным ростом.

В наших исследованиях связи профессиональных деловых качеств с ресурсами совладания, проведенных на руководителях среднего звена предприятий железнодорожного транспорта, было показано, что профессиональные деловые качества и навыки дополняют и раскрывают индивидуальные ресурсы в деятельности руководителя. Деловые навыки руководителя в решении проблем и его способность оказывать влияние на окружающих можно рассматривать как значимые профессиональные ресурсы, повышающие стрессоустойчивость руководителя. Успешных руководителей характеризует большое количество связей мотивации достижения с деловыми качествами, что в значительной степени определяет эффективность и успешность профессиональной деятельности, побуждает к профессиональной самореализации и саморазвитию. В рамках системы «личность – субъект – профессиональная среда» с точки зрения ресурсного подхода можно говорить о том, что подсистема «личность» на уровне ресурсов дополняет подсистему «субъект». Группы личностных, когнитивных, инструментальных ресурсов, подразумевающих навыки их использования, оказываются включенными в профессиональную деятельность руководителя и обеспечивают ее успешность.

## **ЗНАЧЕНИЕ ДОВЕРИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА**

*Т. С. Пухарева (Иркутск)*

**Н**а современном этапе развития психологии актуализируется проблема изучения духовно-нравственных категорий, которые играют одну из ключевых ролей в жизни общества, выполняя свя-

зующую функцию между людьми, социальными группами. В связи с этим представляется важным изучение доверия в профессиональной деятельности юристов, поскольку их труд связан с реализацией правовых, этических, моральных норм в процессе взаимодействия с различными людьми. Доверие мы рассматриваем как субъективное отношение личности к себе, к другим и к миру в целом, отражающее ее внутреннюю позицию и имеющее эмоционально-чувственную основу, сущность которого связана с актуальной значимостью объекта доверия и оценкой его как безопасного для субъекта.

Исходя из того, что понятие профессиональной деятельности является смыслообразующим компонентом системы представлений о профессиональной стороне жизни человека, остановимся на рассмотрении этой категории.

Как отмечает Е. А. Климов: «профессия – это судьба, жизненный путь человека, это и образ жизни, и образ мыслей, и стереотипы восприятия мира, и социальный тип человека» (Климов, 2003, с. 228). По мнению С. П. Безносова, профессиональная деятельность – это «сложное социокультурное явление со своей историей, традициями, ценностями, со своим «мировоззрением»» (Безносов, 2004, с. 18). Процесс вхождения в это пространство, процесс овладения профессией – достаточно длительное и сложное явление, требующее от человека многих усилий. Таким образом, профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. При этом «траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физической и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней личности, уровнем профессиональных достижений» (А. Н. Леонтьев, 1975, с. 30).

В. В. Романов, характеризуя профессиональную деятельность юристов, выделяет следующие особенности:

Во-первых, профессиональная деятельность работников правоохранительных органов, юридических служб довольно четко регламентирована. Такая правовая регламентация (нормативность) деятельности предопределяет потребность юриста строго придерживаться нравственных и правовых норм. Данное обстоятельство предполагает высокий уровень социализации личности, ответственности перед обществом, конвенциональности поведения.

Во-вторых, юридическая деятельность носит властный, обязательный характер. Работники правоохранительных органов, осуществляя свою деятельность, нередко существенно затрагивают интересы

граждан, юридических лиц, организаций. Использование властных полномочий в соответствии с законом помимо профессиональных знаний требует от юриста особых личностных качеств – эмоциональной уравновешенности, уважительного отношения к людям.

В-третьих, профессиональная деятельность юристов в большинстве случаев имеет экстремальный характер, особенно для тех, кто работает в органах прокуратуры, суда, налоговой службы, органов милиции. Основываясь на результатах проведенного эмпирического исследования, В. В. Романов отмечает, что нервно-психические нагрузки приводят к развитию стойких состояний психической напряженности, эмоциональной неустойчивости, избыточной фрустрированности и различных заболеваний на этой почве.

В-четвертых, профессиональный труд юристов отличается нестандартностью и творческим характером. Юристу приходится иметь дело с разнообразными жизненными ситуациями, судьбами различных людей, требующими индивидуального подхода. Очень обширна сфера межличностного общения работника юридического труда: к примеру, в рамках уголовного или гражданского процесса юристу необходимо взаимодействовать одновременно с широким кругом лиц.

И наконец, в-пятых, деятельность юристов характеризует процессуальная самостоятельность и персональная ответственность. основополагающими принципами правоприменительной деятельности является самостоятельность, независимость и персональная ответственность должностных лиц. При исполнении своих обязанностей они должны подчиняться только закону, независимо от каких бы то ни было внешних обстоятельств. Процессуальная самостоятельность в пределах, определяемых законом, предполагает высокий уровень ответственности. Все это требует от следователя, прокурора, судьи высокого уровня профессиональной адаптации, личностной интеграции, эмоционально-волевой устойчивости, способности брать на себя ответственность за принимаемые решения, настойчивости при высоком уровне самокритичности.

Таким образом, юридическая деятельность представляет собой требующий большого напряжения, знаний и высокой ответственности труд, основанный на строжайшем соблюдении закона, и предъявляет к субъектам труда повышенные требования. Это обусловлено тем, что профессиональная деятельность предполагает наличие у представителей большинства юридических профессий особых властных полномочий, наличия права и обязанности применять власть от имени закона. Кроме того, юридическая деятельность отличается интенсивностью взаимодействия юриста с малоизвестными ему людьми, социальными институтами. Налаживание взаимоотношений

с другими людьми, эффективность профессиональной деятельности зависят от множества субъективных факторов, в том числе уверенности в себе и своих действиях, позитивного самоотношения, доверия к себе и к другим и т. п.

Следует также отметить, что в большинстве случаев профессиональная деятельность юриста сопровождается отрицательными эмоциями, необходимостью их подавлять; у работников юридического труда развивается профессиональное чувство повышенной ответственности за последствия своих действий. Поэтому способность доверять самому себе в профессиональной сфере жизни является необходимым проявлением адаптивности, активности личности. Благодаря доверию к себе человек может видоизменять, конструировать окружающий мир. Доверяющий себе человек преодолевает свое стремление искать поддержку в окружающем мире и находит источники поддержки в самом себе, принимает ответственность за самого себя. Соразмерное доверие к себе и к другим людям обеспечивает целостность личности, предполагает самопринятие, позитивное отношение ко всему, что происходит с человеком. При этом доверие выражает отношение личности не только к себе и к другим людям, а также к своей профессиональной деятельности и ее результатам.

Психологический анализ профессиональной деятельности юриста охватывает ее структурные компоненты, выделение которых позволяет рассмотреть объективные характеристики деятельности и требования к индивидуальным особенностям личности. При изучении профессиональной структуры деятельности мы основывались на моделях деятельности, разработанных Б. Ф. Ломовым, Г. В. Суходольским, В. Д. Шадриковым, которые в психологической структуре деятельности выделяют три уровня обобщения: конкретные виды деятельности и ситуации; типовые профессиональные функции и задачи; профессиональные действия, умения и навыки.

Основными подструктурами (компонентами) структуры профессиональной деятельности юриста являются: познавательная-прогностическая (когнитивная), коммуникативная (общения), организационно-управленческая, воспитательная. Эти компоненты являются характерными для всех видов юридической деятельности, т. е. присущи следственной, прокурорской, судебной, юрисконсультской деятельности и другим ее видам.

Познавательная-прогностический компонент определяется необходимостью изучения социально-правовых явлений, их правового анализа. Поэтому наличие когнитивных качеств, таких как разносторонние общие и глубокие профессиональные знания, развитый интеллект, высокая умственная работоспособность, прогностические

способности, емкая память, устойчивое внимание, интуиция, является одним из основных факторов профессиональной пригодности. Познавательно-прогностическая деятельность невозможна без высокого уровня доверия личности к себе, веры в свои способности, особенно в процессе приобретения профессионального опыта, поскольку практическая работа требует от юриста разносторонней образованности, собранности, точности, умения управлять волевой сферой.

Коммуникативная деятельность заключается в получении необходимой информации в процессе общения. Коммуникативную компетентность юриста согласно профессиографическому анализу образуют такие качества, как способность устанавливать эмоциональные контакты с различными участниками общения, поддерживать с ними в необходимых пределах доверительные отношения; доброжелательное, вежливое отношение к людям, эмпатийность; способность понимать внутренний мир собеседника, его психологические особенности, потребности, мотивы поведения.

Организационно-управленческий компонент правоохранительной деятельности связан с тем, что зачастую юрист по своему должностному положению является руководителем. Если управленческий аспект юридической деятельности становится ведущим, то от юриста требуются умение работать с людьми, организаторские способности. Важную роль в организационно-управленческой деятельности юриста играет самостоятельность, ответственность за свои действия, умение разрешать конфликты и рассмотренная нами выше коммуникативная компетентность.

Воспитательная функция в деятельности юриста определяется целями и задачами правоохранительной деятельности, участием юриста в осуществлении общей и специальной превенции, при разъяснении законодательства различным категориям граждан. Юрист зачастую выступает в качестве педагога, оказывающего воспитательное воздействие на лицо, совершившее правонарушение, поэтому среди его профессиональных качеств, по нашему мнению, необходимо выделять авторитетность, умение вызывать доверие у самых разных людей.

Юридические профессии многообразны, в том или ином виде профессиональной деятельности наиболее ярко проявляются соответствующие ее компоненты. Наиболее важную роль доверие играет при реализации юристом коммуникативной, организационно-управленческой и воспитательной деятельности.

Среди описания различных объективных характеристик профессиональной деятельности юристов авторы, как правило, пристальное внимание уделяют общению (В. Л. Васильев, А. Р. Ратинов, В. В. Романов, Ю. В. Чуфаровский). Очевидно, что в большинстве случаев

юридическая деятельность протекает в условиях общения, которое, как указывает В. В. Романов, становится для юриста особым видом труда – профессиональным общением.

Думается, что в круг условий, обеспечивающих эффективность профессионального общения юриста, включаются доверительные отношения, которые играют особенно важную роль в деятельности адвоката, инспектора по делам несовершеннолетних, следователя, юрисконсульта и др.

О значении доверия в профессиональном общении юриста можно судить, опираясь на данные исследований, посвященных проблеме доверия в деловых отношениях. Как отмечает П. Н. Шихирев, факторы, способствующие установлению доверия в деловых отношениях, принято анализировать на двух уровнях: межличностном и более высоком – уровне организации или общества. К факторам межличностного уровня относятся следующие необходимые характеристики и оценки объекта доверия – порядочность, профессиональная компетентность, последовательность, лояльность и открытость. Весьма показательно, что подавляющее большинство названных характеристик (четыре из пяти, кроме компетентности) характеризуют этическую сторону личности. Второй уровень связан с наличием таких факторов, обуславливающих формирование доверия, как процесс взаимодействия, психологическое сходство, социальные институты и общий уровень доверия между людьми. При этом, как указывает автор, процесс взаимодействия определяется прошлым опытом и репутацией субъектов общения. Психологическое, личностное сходство подразумевает общность разделяемых социокультурных норм и ожиданий; социальные институты предполагают наличие формальной системы, третьей стороны, гарантирующей степень профессионализма; общий уровень доверия между людьми, достигнутый в конкретной социальной системе, есть общий объем доверия как «социального капитала».

Интересным представляется рассмотрение роли доверия в профессиональной деятельности юриста в контексте проблемы авторитетности (М. Ю. Кондратьев, Ю. П. Степкин, Э. М. Ткачев и др.). Коммуникативная, организационно-управленческая и воспитательная стороны деятельности юриста, описанные нами выше, охватывают политический аспект юридического труда и включают профилактические мероприятия, правовую пропаганду, участие в перевоспитании правонарушителей. Многие представители юридических профессий (следователи, прокуроры, судьи) в своей профессиональной деятельности действуют от имени государства. Важным качеством личности юриста в данном случае являются авторитет, политическая зрелость, политическая культура. Сила подлинного авторитета

заключается в том, что он способен мобилизовать других людей, придав их действиям целенаправленный характер.

Роль доверия как важной составляющей политической культуры обозначил Д. М. Данкин. Рассматривая политическое доверие, он подразумевает доверие к политическим институтам, правительству, вообще власти. В свою очередь, Г. Армонд и С. Верба доверие понимают как источник жизни, тот обобщенный ресурс, который поддерживает демократическую государственную систему в действии.

Таким образом, доверие является необходимым звеном профессиональной юридической деятельности, поскольку в процессе ее выполнения юрист является не только активным субъектом доверия, но и его объектом. В ситуации профессиональной деятельности юрист должен четко представлять, кому, что и насколько он может доверять, при этом быть способным к построению доверительных отношений и одновременно с этим оправдывать доверие со стороны других людей.

По мнению С. П. Безносова, общее пространство жизнедеятельности человека необходимо разделять на область жизни и область профессиональной деятельности. Автор полагает, что в профессиональной деятельности проявляются лишь субъектные качества (специальные навыки, умения, знания), а в жизни – личностные. Иными словами, в процессе профессионального труда человек является лишь субъектом, имеющим нужные способности, строго реализующим конкретную технологию и действующим по жесткой программе. Возможность реализовывать себя как личность и индивидуальность человек имеет только в околопрофессионально-деятельностных областях. Подобное резкое разделение человека на две ипостаси – субъекта профессиональной деятельности и личность – заслуживает внимания, т. к. позволяет осмыслить, какую роль играет доверие в различных сферах жизнедеятельности юриста. Вместе с тем, поскольку профессиональная деятельность является лишь одной из сторон жизнедеятельности человека, ее надо рассматривать в системе взаимодействий человека с миром, другими людьми, в том «социальном контексте», в который эта деятельность включена.

Доверие юриста как субъекта профессиональной деятельности к себе предполагает два плана: доверие к себе в выборе профессии и доверие к себе как специалисту. При этом доверие юриста к себе как специалисту основывается, в свою очередь, на доверии к своим интеллектуальным возможностям и коммуникативным способностям. Это обусловлено тем, что познавательная и коммуникативная деятельности являются неотъемлемыми составляющими юридического труда, необходимым атрибутом успешной профессиональной деятельности юриста.

Доверие к другим в жизнедеятельности юриста необходимо четко разграничивать на две области: доверие к другим как объектам профессиональной деятельности и доверие к другим людям в «непрофессиональных» сферах жизнедеятельности. В первом случае объектом доверия выступают люди, с которыми юрист взаимодействует в ходе профессиональной работы, – клиенты, потерпевшие, свидетели, обвиняемые и др. Доверие по отношению к этим лицам должно характеризоваться высокой степенью осознанности, пониманием того, что существуют различия между верой к информации, исходящей от человека в конкретной ситуации, и доверием к носителю этой информации. Умение строить доверительные отношения в области профессиональных взаимодействий требует от юриста наличия таких качеств как доброжелательность, открытость, последовательность и наряду с этим проницательности, объективности, знания психологии людей. Во втором случае доверие к другим – к родителям, родным и близким, знакомым – с точки зрения профессионального становления и профессиональной деятельности юриста является одним из средств гармонизации доверия к себе, к миру, к другим людям. Доверительные отношения в семье, с друзьями отличаются большей эмоциональностью, безоценочностью, открытостью, являются более ценными для личности. Поэтому такие отношения могут быть «опорой» для юристов, труд которых строго регламентирован и сопровождается негативными эмоциональными проявлениями.

На доверие к миру в процессе профессионального становления личности, помимо субъективных факторов, оказывают влияние внешние условия – культурно-исторические, социально-экономические, политические и др. Доверие личности к миру проявляется на фоне определенной социальной ситуации. Так, свобода выбора профессии, возможность самореализации в профессии обеспечивают самораскрытие личности, а следовательно, доверие к политическим институтам, в том числе властным структурам. Потребность общества в специалистах юридического труда, престижность, востребованность профессии повышают значимость профессии юриста, поэтому выбор профессии оценивается как перспективный и воспринимается человеком как менее безопасный, т. к. высокой представляется вероятность найти работу, требующую юридических знаний. Таким образом, положительное значение доверия в структуре профессиональной деятельности юриста обуславливается совокупностью объективных (культурно-исторические, социально-экономические, политические условия) и субъективных факторов, характеризующих конкретную ситуацию жизненного пути человека.

## Литература

- Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
- Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2003.
- Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2003.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Пухарева Т. С. Особенности доверия к себе и к другому у студентов юридического факультета // Известия Российского государственного университета им. А. Г. Герцена. 2009. № 94. С. 300–303.
- Романов В. В. Юридическая психология. М.: Юрист, 2003.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие. М.: Академия, 2000.

### **ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ВРЕМЕНЕМ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА**

*З. М. Рамзаева, Н. А. Сухих (Курск)*

**Н**естабильность экономической, политической и социальной жизни современной России, возросшие конкурентоспособность и рискованность производственных отношений в стране выводят на передний план проблемы своевременной адаптации менеджеров предприятий и организаций к изменяющимся условиям управленческой деятельности. Современные условия диктуют острую необходимость обеспечить качественно новый уровень организации процессов взаимодействия и управления как в государственном секторе экономики, так и в сфере бизнеса. Растет необходимость планомерного и динамичного увеличения эффективности и производительности деятельности, особо остро встает вопрос о повышении уровня профессиональной отдачи менеджеров. Гарантией успешной работы являются сформированные умения планировать в долгосрочной и краткосрочной перспективе, оптимально выполнять намеченные действия, гибко реагировать на изменения, рационально расходовать время и средства для достижения поставленных целей. Эффективная организация рабочего времени дает существенное повышение производительности труда, обеспечивает наиболее оптимальное согласование сверхскоростных современных технических систем с временными возможностями человека.

Эффективная организация времени личностью – одна из важнейших проблем психологии. Определение способов овладения временем,

его рациональной организации ставит перед учеными задачу построения модели, согласно которой личность оптимально и рационально организует свое время, вследствие чего максимально эффективна и профессионально успешна.

В отечественной психологической науке проблема повышения эффективности профессиональной деятельности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Е. Н. Богданов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. А. Деркач, М. А. Дмитриева, А. Л. Журавлев, Ю. М. Забродин, В. Г. Зазыкин, Е. А. Климов, В. Н. Князев, Б. Ф. Ломов, В. С. Мухина, Г. С. Никифоров, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Селезнев, А. В. Филиппов и др.) хотя и может быть отнесена к числу достаточно хорошо разработанных, однако под влиянием изменяющихся экономических и социально-политических условий развития нашего государства и необходимости в связи с этим предъявления новых требований к персоналу отечественных предприятий она должна быть в центре постоянного внимания ученых.

Идея практической направленности психологической науки, выдвинутая Л. С. Выготским, Е. А. Климовым, Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном, нашла свое отражение в разработанных положениях о необходимости постоянного совершенствования профессиональной деятельности в различных областях общественной активности людей.

Личность профессионала, как справедливо отмечается многими исследователями, не является сугубо психологической категорией. Вместе с тем именно в психологии ведутся наиболее интенсивные исследования в данной области, которые, в свою очередь, активизируют аналогичные исследования в смежных с психологией науках. Обозначая эту ситуацию, С. Л. Рубинштейн писал: «Понятие личность есть общественная, а не психологическая категория. Это не исключает, однако, того, что сама личность как реальность, как часть действительности, обладает многообразными свойствами – природными, а не только общественными и является предметом изучения разных наук, каждая из которых изучает ее в своих специфических для нее связях и отношениях. В число этих наук необходимо входит психология, потому что нет личности без психики, более того – без сознания. При этом психический аспект личности не расположен с другими, психические явления органически вплетаются в целостную жизнь личности, поскольку основная жизненная функция всех психических явлений и процессов заключается в регуляции деятельности людей» (Рубинштейн, 1976, с. 244).

Ю. М. Забродин сформулировал задачи повышения эффективности профессиональной деятельности, которые, по его мнению, заключаются в том, чтобы, «используя достижения психологической науки,

учитывая закономерности ее формирования и функционирования, особенности психологической регуляции деятельности и поведения человека, обеспечить наилучшее развитие каждого члена нашего общества и наилучшие условия труда, ускорить процесс приобретения общих и специальных знаний, умений, максимально повысить эффективность сознательной деятельности каждого на благо общества» (Забродин, 1976, с. 37).

Значительный вклад в осмысление вопросов повышения эффективности профессиональной деятельности менеджеров внесла промышленная социальная психология (В. Диксон, Э. Мэйо, Т. Ньюкомб, Ф. Ротлибергер, Е. Хартли и др.), заметно активизировались разработки теоретических и методологических основ психологии личности менеджера (Ю. М. Забродин, Ю. В. Синягин, В. М. Шепель и др.), организации времени жизни (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Н. Ю. Григоровская, В. И. Ковалев, Л. Ю. Кублицкене, О. В. Кузьмина, В. Ф. Серенкова и др.), профессионализма в различных видах деятельности (Л. Г. Лаптев, А. К. Маркова, В. Г. Михайловский, А. Ю. Панасюк, С. И. Съедин и др.), выявления способов практической деятельности в различных временных условиях (А. К. Болотова, Д. Н. Завалишина, Б. Ф. Ломов, В. И. Секун, В. Хакер, В. В. Чебышева и др.).

Б. Ф. Ломов, подчеркивая универсальность строения любого вида деятельности, в том числе и управленческого, выделял в ней следующие основные функциональные блоки: мотив, цель, планирование, переработка информации, оперативный образ или концептуальная модель, принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий (Ломов, 1984, с. 230).

Профессиональная компетентность менеджера – это основа его успешной деятельности, отражающая научно обоснованный состав его профессиональных знаний, навыков и умений, посредством которых реализуется требование к его личности и деятельности. Ее устойчивыми нормативными признаками выступают: настойчивость, активность, целеустремленность, рациональный подход к профессиональным проблемам, организаторские способности, самоконтроль, склонность к разумному риску, способность к синтезу и систематизации, к последовательности и целенаправленности в планировании деятельности, контроль над эмоциями в профессионально значимых ситуациях (Деркач, Ситников, 1993, с. 32).

Профессионально важные качества менеджера включают: стратегическое мышление, постановку целей и поиск путей их достижения, умение планировать время, грамотную организацию исполнения решений, умение оперативно решать нестандартные задачи.

Среди социально-психологических качеств менеджера, позволяющих ему эффективно действовать в условиях психологического и физического перенапряжения, дефицита времени, важное место занимает умение оптимально использовать временной ресурс, имеющийся в его распоряжении. В условиях дефицита времени, как показывают результаты последних исследований, менеджеры испытывают значительные перегрузки в профессиональной деятельности и вынуждены для выполнения своих обязанностей использовать нерабочее время.

Особую актуальность эта проблема приобрела в последнее время в связи с ускорением темпа общественной жизни, ростом объема информации, поступающей к человеку, с необходимостью постоянно адаптироваться к изменяющемуся окружающему миру. Нехватка не только свободного времени, но и времени, необходимого для продуктивной деятельности, стала уже привычной темой для обсуждения и научных исследований. Наряду с проблемой дефицита времени сейчас на передний план также выходит проблема избытка времени, неумения менеджерами эффективно распорядиться свободным временем.

Решение проблемы оптимизации использования времени менеджером возможно путем внедрения в его деятельность системы новых социально-психологических методов и приемов работы, учитывающих его личностно-психологические особенности и позволяющих обеспечить эффективность деятельности организации в целом.

При этом деятельность менеджера необходимо рассматривать как процесс достижения им общественно и организационно приемлемого уровня эффективности, экономии времени, снижения психоэнергетических затрат.

Само общество меняет с течением времени статус индивидуума. А постулирование таких «универсальных» временных рамок, в которых загоняют личность, может повлечь за собой массу психологических проблем. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что «социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать... Оно может выступать как „движущей силой“ развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем), так и его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени)» (Абульханова-Славская, 1991, с. 147).

Эффективная организация времени – это оптимальное в каждом конкретном случае соотнесение различных этапов, периодов жизни, установление наилучшей для личности последовательности жизнен-

ных событий, которые должны осуществляться личностью в срок, то есть своевременно.

Изучение временной организации деятельности и межличностно-го взаимодействия с учетом пространственно-временных параметров, рациональное и эффективное использование времени в процессе управления, структурирование деятельности во времени, делегирование и перераспределение задач с точки зрения их срочности и важности, адекватный анализ, интерпретация и прогнозирование событий во временном плане может и должно рассматриваться учеными как критерий эффективности профессиональной деятельности менеджера.

Одним из важнейших аспектов изучаемой проблемы является исследование индивидуальной способности менеджеров к регуляции времени, к планированию, к определению последовательности операций во времени. Способность сосредоточивать максимум напряжения усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливать психологически и объективно целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени. По словам К. А. Абульхановой-Славской, личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие может улавливать и выделять «временные пики», оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений (Абульханова-Славская, 1991, с. 132).

В основе концепции личностной организации времени (К. А. Абульханова-Славская) лежит тезис о том, что человек является субъектом времени своей жизни и ее организатором. В соответствии с этой концепцией «в качестве реального субъекта организации времени своей жизни человек получает возможность своевременно и адекватно общественным задачам включаться в их решение, соотносить необходимое и свободное время своей жизни как на основании социальных запросов, так и на основании собственных планов, перспектив и т. д. Поэтому оптимальное для личности решение вопросов организации времени невозможно вне субъекта, помимо него» (Абульханова-Славская, 1991, с. 129).

В соответствии с этим подходом способность личности к регуляции времени рассматривается как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени, а оптимальной формой проявления способности к регуляции времени является организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, их последовательности и смысловой иерархии.

Предложенная Л. Ю. Кублицкене типология стратегий действий в разнообразных временных режимах раскрывает временные режимы, оптимальные для каждого типа, в том числе и те, которых он избегает, в которых его деятельность неуспешна. Такая психологическая характеристика специалиста-работника позволяет им точнее профессионально определиться, выбрать наиболее подходящий для них режим работы внутри той или иной профессии. Зная свои особенности организации времени, менеджер может их учитывать, с тем чтобы избегать трудных для себя временных режимов, или тренировать, совершенствовать свои возможности в эффективной организации времени (Кублицкене, 1989, с. 11).

Слабое развитие навыков управления временем менеджера, низкая эффективность его деятельности, высокие нервные и физические перегрузки во многом объясняются отсутствием способности ценить время и управлять им с учетом своих личностно- профессиональных и психологических особенностей.

Необходимо ориентировать менеджеров на осознание собственных ресурсов и ограничений в организации времени, на нахождение рациональных и более эффективных способов его использования.

Профессионально важным для менеджера является умение реально конструировать свое поведение во времени, мысленно проигрывать свои действия в ситуациях с различным лимитом времени (дефицит времени, временная избыточность, нерегламентированность временных рамок).

Не менее актуальным является и овладение социально-психологическими приемами эффективного управления временем, ориентированными на развитие временных восприятий, приемов организации деятельности и межличностных контактов во времени: бережное отношение ко времени как к бесценному ресурсу; планирование использования времени; умение рационально распределять приоритеты во времени; иерархизировать по значимости поставленные задачи, определяя время и сроки их выполнения; использовать дневник учета времени, фиксируя сроки выполнения задач, определяя таким образом свой временной потенциал и избегая временных потерь и т. д.

Эффективному управлению временем в профессиональной деятельности способствует умение выдвигать и формулировать профессиональные задачи, самостоятельно разрабатывать план поиска алгоритмов продуктивного решения профессиональных задач, умение соотносить результаты профессиональной деятельности с изучаемыми явлениями, проверять их достоверность и др. Особую значимость имеют конструктивные, проектировочные, организаторские технологии, которые направлены на выбор временного интервала

для планирования профессиональной деятельности в условиях дефицита времени.

Обосновывая принципы рационального распоряжения временем, отношение ко времени следует рассматривать как капиталовложение, а само время как бесценный ресурс, требующий разумного обращения с ним.

Можно выделить общие черты, характерные для менеджеров, рационально распоряжающихся своим временем: бережное отношение к собственному и чужому времени, умение делегировать свои полномочия, планирование использования времени, точность, пунктуальность.

Однако несмотря на имеющиеся к настоящему времени достижения в области изучения вопросов эффективности управления временем менеджерами (А. К. Болотова, А. А. Дьячук, Ю. М. Жуков, Н. А. Калугина, Ковалев В. И., А. К. Маркова, В. А. Сергеев, В. Ф. Серенкова, Ю. К. Стрелков, П. Ю. Удачина, А. Н. Чистилин, И. А. Яксина и др.), научный и некоторый практический опыт не в полной мере разрешают данную проблему (Болотова, 2006, с. 177). Вопросы системного подхода к выделению и внедрению в повседневную профессиональную деятельность менеджеров социально-психологических приемов эффективного управления временем в производственно-коммерческой сфере еще далеки от окончательного решения и являются перспективной для дальнейшего научного поиска. За пределами области изучения, как правило, остаются многие социально-психологические детерминанты, влияние которых не столь явно и потому требует специальных методических средств обнаружения. Недостаточно исследованными остаются социально-психологические особенности, влияющие на эффективность использования специалистом своего времени, выбора стратегии планирования своей деятельности, реальная практика его организации.

### **Литература**

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Болотова А. К. Психология организации времени: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 2006.
- Деркач А. А., Ситников А. П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М.: РАУ, 1993.
- Забродин Ю. М. Психологические проблемы принятия решения. М.: Наука, 1976.
- Кублицкене Л. Ю. Личностные особенности организации времени: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.

## **УЧЕТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ**

*Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, АС. Баканов (Москва)*

**П**ринятие управленческих решений является важнейшим элементом деятельности руководства любой организации и требует высокого профессионализма в решении оперативных задач, способности к системному восприятию и интерпретации информации (Рубинштейн, 2002, с. 631), структурировании проблем и методическому поиску их решения.

Существенную поддержку этой деятельности могут обеспечить информационные системы, включающие в себя функции хранения, обработки и анализа больших объемов структурированной информации. Современные автоматизированные системы поддержки принятия управленческих решений базируются на использовании новейших достижений психологии и информационных технологий в области баз данных, экспертных и аналитических систем.

В процессе работы над созданием модели системы поддержки принятия решений для крупной государственной организации были выделены два основных вида управления: социотехнический, имеющий место в системе «человек – техника», и социальный, направленный на человека. Социальный вид управления учитывался в системе для обеспечения согласования деятельности людей, их групп и в целом организации для достижения намеченных руководством целей и задач. При проектировании системы руководство рассматривалось как частный случай социального управления и ограничивалось субъектом и объектом управления, а также особым видом самого процесса управления: направленного воздействия, приводящего к целенаправленному поведению руководимых людей и коллективов, соответствующему намерениям и замыслам руководителя (Журавлев, 2004, с. 37).

Управление, в каких бы системах и на каких бы уровнях оно ни рассматривалось, является преимущественно функцией человека в этих системах – человек всегда выступает как субъект управления. Управление является такой функцией, которая осуществляется пре-

жде всего по отношению к человеку, т. е. он же, в конечном счете, выступает и как объект управления (Журавлев, 2004, с. 39). Поэтому на эффективность функционирования любой системы существенно сказывается «человеческий фактор», который необходимо учитывать при проектировании и создании информационно-аналитических систем. Вопрос усложняется, когда в качестве объекта или субъекта управления выступает не отдельно взятый человек, а коллектив или организация. Но и в этом случае управление эффективно тогда, когда при проектировании системы будут учтены психологические особенности деятельности человека.

При проектировании системы было выделено четыре уровня теоретического анализа процесса управления, которые одновременно могут рассматриваться как результат спецификации и субъекта, и объекта управляющих воздействий:

- 1 Институциональный уровень управления, которому соответствует социологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает организация в целом.
- 2 Уровень управления коллективом, которому соответствует социально-психологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает коллектив.  
Уровень управления исполнителями, которому соответствует психологический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает человек.
- 4 Уровень управления техническими системами, которому соответствует социотехнический уровень анализа, т. е. в качестве субъекта или объекта управления выступает техническая система.

Все четыре уровня управления иерархически взаимосвязаны между собой в единой управляющей системе. Управляющие воздействия в этой системе могут идти в двух основных направлениях. Во-первых, в вертикальном направлении: «организация–коллектив–человек–техническая система»; во-вторых, в горизонтальном: в подсистемах «организация–организация», «коллектив–коллектив», «человек–человек» и «техническая система–техническая система». Каждая из выделенных управляющих подсистем имеет свою специфику и требует тщательного анализа.

В процессе управления в системах «человек–техническая система» и «техническая система–человек» человек может выступать и как объект управления, и как субъект. В этой связи в системе «человек–техническая система» возникает проблема управленческого взаимодействия с технической системой, так как при проектировании «технической системы» необходимо учитывать определенную спе-

цифику как субъекта управления, так и объекта управления. Чтобы управляющие воздействия были эффективными, специфика организации должна учитываться в выборе методов и средств управляющих воздействий, обращенных к исполнителю, трудовому коллективу или организации в целом (Журавлев, 2004, с. 95).

Ситуационное управление как самостоятельная отрасль психологической науки имеет несколько основных источников своего возникновения и развития. Становление теории ситуационного управления связано с развитием самой психологии поведения и деятельности человека и его общностей.

Рассмотрим уровень управления социотехнической системы, которому соответствует психологический уровень анализа, когда в качестве субъекта или объекта управления выступает человек. На этом уровне анализа процесс управления рассматривается в системе «человек–человек», в котором человек может выступать и как объект управления, и как субъект. В этой связи в системе «человек–человек» возникает проблема управленческого взаимодействия руководителя и исполнителя. «Человеческий фактор» на данном уровне управления включает индивидуально-психологическое содержание: с одной стороны, это индивидуальность руководителя, а с другой – индивидуально-психологические особенности исполнителя. Индивидуальность непосредственно характеризует и руководителя, и исполнителя. Индивидуальность исполнителя вносит дополнительную вариативность в особенности управленческого взаимодействия. Система «руководитель–исполнитель» в каждом частном случае оказывается неповторимой, и каждый раз требует соответствующих изменений в особенностях управления. В проектируемой информационно-технической системе для подстройки к индивидуальным особенностям как руководителя, так и исполнителя предусмотрена возможность настройки интерфейса системы под особенности конкретного человека.

Характеристики управления на уровне руководства коллективом определены не жестко в отличие от институциональной формы управления. Здесь появляется большое число «степеней свободы», возможна вариантность в характеристиках руководства. Но особенности управления в системе «руководитель–коллектив» определяются не только уровнем развития коллектива, а значительно большим числом различных факторов.

Систематизация таких факторов по результатам исследований руководства коллективами позволила выделить следующие:

- характер, тип коллектива, которым приходится руководить;
- задачи, непосредственно стоящие перед коллективом;

- условия выполнения задач, стоящих перед коллективом, благоприятные, неблагоприятные или экстремальные условия вызывают и соответствующие особенности руководства;
- способы и формы организации деятельности (индивидуальные, парные или групповые) также детерминируют характеристики руководства.

Эти факторы были объединены в группу объективных условий формирования особенностей руководства, которые необходимо учитывать при проектировании профилей пользователей и профилей групп пользователей.

В процессе управления конкретным коллективом вариации методов воздействия оказываются зависимыми не только от объективных условий, но и от субъективных факторов. В качестве последних, выступают многочисленные индивидуально-психологические особенности (различные состояния и свойства) сотрудников. А через индивидуальность руководителя и возможности информационно-аналитической системы поддержки принятия решений особенности ситуационного управления получают свое второе «преломление». К этим особенностям относятся:

- а) социально-психологические компоненты коллектива и объективными условиями его деятельности;
- б) индивидуальные особенности руководителя (в данном случае выделяется множество вариантов управления, которые обозначаются как индивидуальные стили руководства) (Журавлев, 2004, с. 93).

Институциональная форма управления осуществляется организацией. Важнейшая функция организации как социального института заключается в упорядочении и согласовании трудовой деятельности сотрудников с целью выполнения поставленных руководством задач. Ситуационная модель управления используется руководством как регулятор и контролер по отношению к сотрудникам. Сотрудник осуществляет свою деятельность в рамках организации, поэтому он включается в нее, занимая конкретную должность. За каждой должностью закреплены определенные системы требований, правил, инструкций, а также нормы и стандарты поведения, которые обязан исполнять всякий работник, занимающий соответствующую должность (Журавлев, 2004, с. 217).

Таким образом, институциональное управление программирует и регламентирует деятельность сотрудника в производственной организации, но при этом оно выступает как обезличенная форма

управления. Институциональное управление включает «человеческий фактор» в форме производственной позиции, содержанием которого являются функции, требования, закрепленные за данной позицией, а не конкретные особенности человека или коллектива. Поэтому «человеческий фактор» на данном уровне управления носит номинальный и нормативный характер (Журавлев, 2004, с. 64).

Характерные черты институционального управления реализуются не только по отношению к человеку в системе «организация–человек», но и по отношению к коллективу людей, включенных в организацию, т. е. в системе «организация–группа (коллектив)».

Так как система должностных обязанностей определяет основные каналы взаимосвязей между сотрудниками, типы отношений, способы действия, социальные нормы и стандарты в поведении людей, то актуальным становится возможность организации мониторинга и on-line моделирования этих взаимосвязей с целью повышения качества управления и прогнозирования времени и результатов выполнения работы как отдельно взятым сотрудником, так и коллективом.

### Литература

Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

## ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИТУАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Г. В. Семенова (Санкт-Петербург)*

**П**одготовка специалиста сегодня – задача непростая. Ведь в процессе профессионального обучения должны учитываться основные требования современного общества, которое считается информационным. Тем более насущным и требующим ответа становится вопрос о возможности подготовки в области «человек–человек» посредством новых информационно-коммуникационных технологий, в частности – технологий дистанционного обучения. Могут ли использоваться эти технологии в ходе подготовки психологов? Каким будет эффект от таких технологий? Какие проблемы могут возникнуть? Представляется, что лишь органичное переплетение традиций и инноваций позволит готовить конкурентоспособного специалиста.

\* Работа выполнена при поддержке Комитета по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга (грант № 30–04/156).

Подготовка психологов в России имеет ряд объективных особенностей, которые связаны прежде всего с перипетиями исторического прошлого. Психология как наука и практическая деятельность прошла череду суровых испытаний, среди которых немаловажную роль играют такие события, как запрет педологии (постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 1936 г.); гонения на психоанализ, психотехнику и др. направления в 30-е гг. XX в.; упор на физиологическое учение И. П. Павлова как на единственно возможную теорию объяснения психического; нападки на ученых по идеологическим мотивам, национальному признаку и многие другие (Курек, 2004).

Тем не менее вопреки всем катаклизмам и гонениям психология в нашей стране продолжает существовать. Более того, сегодня абитуриент, желающий получить психологическую специальность, может выбрать образовательную ситуацию, отдав предпочтение традиционным или дистанционным технологиям обучения. Традиционные технологии используются во всех традиционных вузах; опыт же использования дистанционных технологий обучения лишь начинает накапливаться.

В 2008 г. нами было проведено исследование, в котором сравнивались личностные особенности (прежде всего – ответственность личности) студентов-психологов традиционного вуза и вуза, в котором обучение ведется с использованием технологий дистанционного обучения. Такие выборки позволили провести сравнение личностных особенностей студентов, находящихся в различных образовательных ситуациях – в ситуации дистанционного обучения (ДО) и в ситуации традиционного обучения (ТО). Всего в исследовании приняли участие 59 человек. Теоретической основой для проведения эмпирического исследования явились взгляды на личность и на ответственность как основное личностное образование С. Л. Рубинштейна (1973), Е. Ю. Коржовой (2006), Л. И. Анцыферовой (1994), Е. В. Алексеевой (2005), Л. И. Дементий (1995). Акцент был сделан на ситуационном подходе: обучение в дистанционном вузе рассматривалось как специфическая образовательная ситуация, в которой находятся студенты.

Подготовка психологов в образовательной ситуации ДО имеет ряд особенностей, которые пока плохо изучены. Вероятность ошибок, неверных решений в такой образовательной ситуации очень велика – никакие нововведения от этого не застрахованы. Важно учитывать обнаруженные недостатки и исправлять допущенные ошибки, чтобы повышалась эффективность преподавательской деятельности, улучшалось качество подготовки психологов.

Основную выборку испытуемых составили студенты одного из филиалов Современной гуманитарной академии (СГА). Подготовка психологов в этом вузе ведется уже более 10 лет. В рекламных буклетах, выпускаемых СГА, это учебное заведение позиционируется как один из самых современных вузов. Здесь учится более 180 тыс. студентов. По количеству выпускников СГА может сравниться с МГУ – это более 200 тыс. человек. Возможно индивидуальное обучение. СГА установила контакты со многими международными организациями, «добавляющими» статусность этому вузу. Филиалы этого учебного заведения расположены по всей территории России. Обширный территориальный и количественный охват возможен благодаря технологиям ДО.

Преподавательскую деятельность осуществляют более 1500 человек, по пособиям и лекциям которых обучаются студенты всех филиалов. Публичные лекции выдающихся деятелей культуры и науки, представленные в цифровом формате, могут транслироваться много раз – для этого нет необходимости в личном общении с преподавателем. Студенты и преподаватели, таким образом, не знакомы. Исключение составляют педагоги, проводящие немногочисленные занятия очного характера в филиалах на местах. Как правило, это сотрудники других вузов, работающих здесь по совместительству.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 3 курса СГА (N = 37).

В качестве традиционного вуза нами рассматривался Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена), который был основан в 1797 г.

Кафедра психологии в РГПУ – ранее ЛГПИ (Ленинградский государственный педагогический институт) им. А. И. Герцена появилась даже раньше, чем в Ленинградском государственном университете. Ее появление тесно связано с другой развивавшейся в то время наукой – педологией. Из истории ее становления известно следующее.

В 1908 г. на пожертвования был основан Психоневрологический институт – научное и учебное заведение, готовившее юристов, врачей, педагогов, психоневрологов. При приеме в него возраст, пол и национальность не учитывались. Преподавали здесь П. Ф. Лесгафт, А. Ф. Кони, Е. В. Тарле, А. А. Ухтомский и другие известные профессора и преподаватели (Степанова, 2003).

Педологический факультет Психоневрологического института в дальнейшем был преобразован в Институт педологии и дефектологии (1924 г.). Начало психологической кафедре при ЛГПИ положило объединение Института педологии и дефектологии с ЛГПИ (1925 г.). На педологическом отделении ЛГПИ в это время открывается кафедра

«Психология, педология и методика педологического образования». История кафедры психологии в РГПУ им. А. И. Герцена начинается с 1925 г. В разное время ею заведовали М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, А. И. Щербаков и другие видные ученые (Регуш, Игнатенко, 2002).

Методологические основы психологии на кафедре были заложены С. Л. Рубинштейном. Он заведует кафедрой с 1930 г. (Личное дело Р-18) или с 1931 г. (Регуш, Игнатенко, 2002). Как ученый с богатым философским прошлым, С. Л. Рубинштейн «делает ставку» на методологию психологической науки – поэтому-то он и считается настоящим организатором кафедры и психологической науки в Ленинграде.

Как преподаватель, С. Л. Рубинштейн, по свидетельствам его учеников (А. Агеева, И. Н. Морозова, Е. А. Степановой, К. К. Грищниского), был ярким, эрудированным оратором. Преподавал психологию так, чтобы студентам было интересно. Характеризовался отзывчивостью, отвечал на студенческие вопросы. Отличался тем, что, не понижая научного и методологического уровня своих лекций, умел объединить представляемый в них материал с практикой, в которой были заинтересованы многие его студенты – некоторые из них уже имели преподавательский опыт в качестве учителей начальных и семилетних школ. После его лекций студенты находились под сильным эмоциональным впечатлением. Один из его учеников сравнивал его с дирижером – такая ассоциация родилась от движений рук С. Л. Рубинштейна. В воспоминаниях К. К. Грищниского находим следующее описание стиля С. Л. Рубинштейна: «Целый каскад удивительнейших метких наблюдений, неожиданных параллелей, шуточных примеров (например, о том, как один рассеянный профессор ушел из дома, прикрепив к двери записочку с надписью „нет дома“. Вернувшись домой с прогулки, он ее прочел и тотчас ушел, так как... „самого себя не застал дома“). И после факта следовал точный, ничем не опровержимый вывод – следствие...» (Личное дело Р-18, с. 5).

Эти традиции, заложенные когда-то С. Л. Рубинштейном, поддерживаются и по сей день. Сегодня на психолого-педагогическом факультете подготовка психологов ведется Е. П. Ильиным, Е. Ю. Коржовой, Л. А. Регуш, В. Н. Панферовым, другими видными специалистами в области общей психологии, психологии личности, психологии развития, социальной психологии. В настоящее время территория РГПУ им. А. И. Герцена представляет собой дворцово-парковый ансамбль, который находится в центре города, является архитектурным и культурным памятником, включен ЮНЕСКО в список объектов мирового наследия, состоящих под международной охраной (Колосова, 2002). Территориальное расположение вуза, его традиции, заложенные еще С. Л. Рубинштейном, качество получаемого обра-

зования, особенности взаимодействия студентов и преподавателей обозначают специфику той образовательной ситуации, в которой находятся будущие психологи.

Студенты-психологи 3 курса РГПУ им. А. И. Герцена составили контрольную группу испытуемых ( $N = 22$ ).

Для проведения исследования были выбраны три методики – опросник «Лocus контроля» (ЛК) Е. Г. Ксенофонтовой, позволяющий диагностировать уровень интернальности (ответственности) личности (Ксенофонтова, 1999), проективная методика «Письмо преподавателю» и авторская анкета, направленная на выявление специфики обучения в вузе. Для сравнения выборок и проверки гипотез о различиях использовались методы математической обработки данных.

Оказалось, что по многим параметрам ответственности личности студенты, находящиеся в ситуации ДО, уступают в интернальности студентам, находящимся в ситуации ТО. В ситуации ДО студенты не верят, что их достижения зависят в большей степени от них самих. Они также склонны приписывать успехи и неудачи в сфере общения и профессиональной деятельности внешним причинам – случаю, обстоятельствам, действиям других людей, а не себе. Они менее готовы к деятельности, предполагающей преодоление трудностей, чем студенты в ситуации ТО. Все это наводит на грустные размышления относительно реального участия и способности влиять студентов-психологов СГА на свою образовательную ситуацию. Примечательно, что по шкалам интернальности в области здоровья, неудач и семейных отношений значимых различий между рассматриваемыми группами студентов обнаружено не было. Представляется, что предпочтение ситуационного подхода в проведении исследования является оправданным: логично, что в ситуации ДО обостряются проблемы межличностного общения, возникают сомнения в собственных удачах (недоверие достижениям), в успешности будущей профессиональной деятельности. Именно эти сферы проявления ответственности личности актуализируются в любой образовательной ситуации.

Схожие данные были получены при анализе анкет студентов. На вопрос «Считаете ли вы себя ответственным студентом?» положительно ответили 95,5% студентов в ситуации ТО и лишь 75,7% студентов в ситуации ДО (различия статистически достоверны:  $\varphi^* = 2,24$ ,  $p \leq 0,01$ ). В то же время достоверно большее количество людей в ситуации ДО считают себя безответственными студентами – 8,1%, в то время как никто из студентов в ситуации ТО не назвал себя безответственным ( $\varphi^* = 2,14$ ,  $p \leq 0,01$ ). Заметим, что косвенно низкий уровень интернальности может свидетельствовать о заниженной

самооценке студентов, находящихся в ситуации ДО, наличии у них состояния выученной беспомощности (Тутушкина, 1999; Хайкин, 2000). Исследования, проведенные нами ранее, показывают, что интернальность снижается в сложной жизненной ситуации, что связано с регуляторной функцией локуса контроля (Семенова, 2006).

На вопрос о том, легко ли обучаться в данном вузе, положительно ответили 78,4% студентов в ситуации ДО и 59,1% студентов в ситуации ТО. Отрицательные ответы дали 2,7% студентов СГА и 9,1% студентов РГПУ им. А. И. Герцена. Эти ответы не имеют достоверных различий. Представляется, что экстернальность студентов в ситуации ДО обусловлена не чрезмерной сложностью обучения в вузе. Более того, на уровне тенденции видно, что обучаться психологии по технологиям ДО легче, чем по технологиям ТО.

На вопрос «Нравится ли вам учиться в этом вузе?» положительно ответили все студенты, находящиеся в ситуации ТО, и лишь 40,5% студентов, находящихся в ситуации ДО ( $\varphi^* = 6,54$ ,  $p \leq 0,001$ ). Таким образом, можно считать, что уровень субъективной удовлетворенности студентов-психологов ситуацией ДО является действительно низким. Ответы на вопрос о том, что именно не удовлетворяет студентов в ситуации ДО, находим в проективной методике «Письмо преподавателю». Среди основных претензий и жалоб студентов выделяются следующие:

- Недостаток общения с преподавателями; отсутствие качественной и обоснованной обратной связи на результаты учебной деятельности, а также невозможность задавать вопросы на лекциях – ведь лекции читаются с экранов монитора, в опосредованном режиме.
- Отсутствие занятий, на которых бы отрабатывались практические навыки (например, навыки психологического консультирования). Справедливости ради отметим, что подобная же проблема отражается в ответах студентов традиционного вуза.
- Качество образования, отсутствие полноценных знаний в конце обучения, неудовлетворенность потребности в новых, актуальных знаниях по психологии.
- Отсутствие строгости в проверке знаний, недопустимая легкость контрольных тестов.
- Неудовлетворенность потребности в творческой самореализации студентов (кстати, студенты в ситуации ТО с удовольствием отмечают возможность такой самореализации в своем вузе).
- Устаревшее оборудование.

Кроме того, вероятно, многие студенты не готовы к такому самостоятельному обучению, которое предлагается в ситуации ДО. У них проявляются черты инфантильности – незрелости, осознавать которую сложно и болезненно. Экстернальность в этом случае может выступать как функция психологической защиты.

Проведенное исследование, конечно, является лишь скромной попыткой рассмотреть личность в образовательной ситуации принципиально нового типа, когда активно используются технологии ДО. Однако полученные данные заставляют задуматься об усовершенствовании психологического образования, получаемого с помощью технологий ДО. Здесь может быть полезен опыт традиционных вузов. Вероятно, именно в сочетании с традициями качества наибольшую эффективность принесут и новые, дистанционные технологии обучения.

### Литература

- Алексеева Е. В.* Преодоление трудных жизненных ситуаций и ответственность // Психология современного подростка / Под ред. проф. Л. А. Регуш. СПб., 2005. С. 355–365.
- Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. № 1. С. 3–18.
- Дементий Л. И.* Типология ответственности личности // Гуманистические проблемы психологической теории / Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. М., 1995. С. 204–213.
- Колосова Е. М.* Дворцово-парковый ансамбль РГПУ им. А. И. Герцена в изобразительном искусстве. Вступительная статья к комплекту открыток. СПб., 2002.
- Коржова Е. Ю.* Психология жизненных ориентаций человека. СПб., 2006.
- Ксенофонтова Е. Г.* Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» // Психол. журнал. 1999. № 2. С. 103–114.
- Курек Н. С.* История ликвидации педологии и психотехники в СССР. СПб., 2004.
- Личное дело Р-18.* Рубинштейн С. Л. Ученый, педагог, руководитель. Музей РГПУ им. А. И. Герцена.
- Регуш Л. А., Игнатенко М. С.* Первая психологическая кафедра в России: история и современность. СПб., 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Человек и мир // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255–385.
- Семенова Г. В.* Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
- Степанова Е. И.* Становление психологической школы Б. Г. Ананьева: Памятные даты и события. СПб., 2003.

- Тутушкина М. К. Развитие самосознания и самопомощь. Психоанализ и самоанализ // Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / Под ред. М. К. Тутушкиной. СПб., 1999. С. 15–39.
- Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). М.–Воронеж, 2000.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЕДАКТОРА ИЗДАНИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ**

*И. С. Соколова (Москва)*

Традиционно к редактору, специализирующемуся в области подготовки и выпуска изданий естественно-научной тематики, предъявлялись повышенные требования, относящиеся к уровню владения предметными знаниями соответствующей науки. Как правило, он должен был иметь и естественно-научное, и редакторское образование. Однако в нынешних условиях массового прихода в книгоиздательскую отрасль лиц с образованием самых разных профилей и отказа от прежней структуры комплекса научно-технических издательств, когда издания по естественным наукам выпускают многие издательства с диверсифицированным репертуаром, актуальным становится вопрос о психологической адаптации подобных специалистов. В качестве частной проблемы в составе данного направления анализа психологических оснований редакторской деятельности применительно к естественно-научной сфере следует указать также на сложности восприятия и понимания текстов естественно-научной тематики неспециалистами. Кроме того, можно видеть и еще одно направление, сопряженное с потребностью в психологических знаниях. Мы имеем в виду существенное увеличение информации, в которой нуждается редактор рассматриваемых изданий, и усиление значимости информационно-коммуникативных технологий в работе профессионала. Остановимся на двух указанных направлениях более. Естественные науки предполагают особые, присущие только им познавательные модели, применимые как на этапе получения нового знания, так и на этапе его оценки, встраивания в общую систему естественно-научных знаний, а также в ситуациях обучения. Редактор, которому эта сфера человеческой деятельности до сих пор была знакома лишь благодаря школьным курсам предметов естественно-научного цикла, неизбежно столкнется не просто с невладением теми или иными фактами, но и с психологическими трудностями рассогласования уже сформировавшихся у него представлений о естественных науках

и их образа в профессиональной среде. Дело в том, что школьный предмет (если у редактора еще сохраняются о нем какие-либо воспоминания) принципиально отличен от живой науки, которая значительно шире, глубже и постоянно развивается. Поэтому редактору может понадобиться много времени для осознания этого разрыва, что особенно остро проявлено в ситуации, когда он получил гуманитарное образование. В этом случае можно говорить о своего рода культурном шоке как конфликте двух культур на уровне индивидуального сознания. Если сталкивающиеся культуры (естественно-научная и гуманитарная), функционирующие на уровне массового сознания, представляют интерес для культуролога и социолога, то подобное столкновение, происходящее в рамках сознания отдельно взятой личности, очевидно, лежит в сфере компетенций именно психолога. Заметим, что редактору приходится иметь дело не только с произведениями и изданиями, но и людьми, включенными в другую культуру. Это авторы, научные редакторы и рецензенты, занятые непосредственно в естественных науках.

Тексты, отражающие естественно-научные знания, как мы уже говорили, отличает повышенная сложность понимания неспециалистом. На наш взгляд, целесообразно разобраться в причинах возникновения тех трудностей, которые ждут редактора без естественно-научного образования, читающего тексты естественно-научного содержания. Предлагаемая нами для выявления таких первопричин концепция коммуникации основана на том, что читатель-редактор опосредованно вступает в контакт с природой. Но это природа естественных наук, то есть природа, существующая «сама по себе», вне социума. С природой человек встречается и в повседневной реальности, и в произведениях художественной литературы. Но в этих случаях она вписана в контекст жизни человека, его чувств, идей, потребностей. Это либо образ природы (в литературно-художественных произведениях), либо природа, данная человеку в практике. Хотя мы сказали о том, что природа естественных наук – природа «сама по себе», нельзя не учитывать, что это только ее модель. Однако естественные науки претендуют на объективность продуцируемого знания о природе, на элиминацию личностных начал из этого знания, что и позволяет смотреть на подобную модель с некоторой долей условности как на природу «саму по себе». Стремление исключить человеческие измерения из естественно-научного знания, с нашей точки зрения, представляет собой один из ведущих факторов осложненного понимания текстов естественно-научной тематики даже вполне образованным неспециалистом в этой сфере, в частности редактором. Сознание профессионала гуманитарного профиля,

как правило, оказывается психологически закрытым для воздействий моделей природы, из которых изъяты личностные и социокультурные аспекты.

Второй аспект соотносится с необходимостью учитывать реалии информационного общества, субъектом которого является современный редактор, готовящий к выпуску издания по естествознанию. Как и любой другой индивид, этот специалист испытывает определенный психологический дискомфорт, вызываемый все увеличивающимися объемами информации. В естественных науках накопление информации происходит очень быстро, здесь даже специалисту непросто становится следить за ее постоянным пополнением, а представители смежных отраслей подчас перестают понимать друг друга. Нам думается, что одним из инструментов выхода из этой ситуации могут быть информационно-коммуникативные технологии (Интернет, электронная почта). Однако они эффективно работают только при условии свободного владения ими. Если представителям среднего и особенно молодого поколения легко овладевать такими инструментами, то перед редакторами, принадлежащими к старшему поколению и обладающими значительным опытом издательской работы, часто вырастает психологический барьер. Тут не только профессиональный, но и общекультурный опыт вступает в противоречие с новыми реалиями информационной эпохи, что может приводить к внутрличностным конфликтам.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*Ю. М. Солодуха (Минск, Беларусь)*

**В** настоящее время наблюдаются значительные преобразования в социальной и экономической сфере страны, происходит развитие науки и техники, внедрение новых технологий в повседневную жизнь и производство. Все это приводит к предъявлению новых требований к специалистам с высшим образованием, а неравномерное распределение количества таких специалистов по разным профессиям – к довольно сильной конкуренции в отдельных сферах. Поэтому система высшего образования должна чутко реагировать на процессы, происходящие в обществе. Это касается не только основательной теоретической и практической подготовки кадров, например, формирования навыков использования современной компьютерной техники или знания иностранных языков, но и изучения процесса

профессионального становления молодого специалиста, внедрения полученных данных в реальный образовательный процесс.

Жизнь в современном обществе связана с огромным количеством нагрузок на психику человека и требует высокого уровня мобилизации всех внутренних процессов, обеспечивающих его жизнедеятельность. Действительно, ежедневно перед человеком встает непростая задача адаптации к быстрому изменению окружающего мира и ускоряющемуся темпу жизни, повышению потока информации, постоянному дефициту времени, стрессам и многим другим факторам. На фоне существующего на данном этапе мирового экономического кризиса происходит увеличение негативного влияния этих факторов на психологическое здоровье личности.

Таким образом, потребность в квалифицированной психологической помощи среди населения становится особенно актуальной, психологическое знание сегодня является очень востребованным.

Большинством профессионалов в области психологии разделяется положение о том, что главным инструментарием в работе психолога является его личность, он сам. Оказать качественную психологическую помощь сможет лишь тот специалист, который сам хорошо ориентируется в собственной личности, имеет четкое представление о своих слабых и сильных сторонах, нацелен на саморазвитие. Безусловно, личностные особенности психолога оказывают влияние на стиль его работы, а тем самым могут определять успешность или неуспешность его профессиональной деятельности. В связи с этим встает задача оптимизации подготовки специалистов-психологов.

В области практической психологии, как и в обучении психологов, наблюдается ряд проблем. Так, отмечается высокая текучесть психологических кадров, что связывается с большим объемом работы в разных направлениях (консультирование, просвещение и др.), невысокой заработной платой, а также недостатком практической ориентированности подготовки специалистов (Солодуха, 2008, с. 516; Запотьлок, 2008, с. 22). Соответственно снижается уровень оказываемой профессиональной помощи.

Все вышеперечисленное можно отнести к так называемым внешним факторам. Одним из внутренних факторов успешной профессиональной деятельности мы считаем профессиональную идентичность (личностный фактор). Именно профессиональная идентичность является тем интегральным образованием, которое включает как профессиональные знания, умения и навыки, так и представления о себе как профессионале и субъекте своей деятельности – клиенте.

На сегодняшний день профессиональная идентичность является предметом многочисленных исследований, что говорит о значи-

мости данного феномена в понимании особенностей становления профессионалов, оптимизации образования и профессиональной деятельности. В частности, предметом нашего исследования является образ (концепция) Другого в структуре профессиональной идентичности (согласно позиции Г. И. Малейчука (Малейчук, 1998)), его роль в процессе межличностного общения психолога и клиента.

Концепция Другого является системой представлений личности о не-Я, Другом, и отношений к нему. На основании этих представлений строится модель профессиональной деятельности, определяются способы установления контакта с клиентом, характер взаимодействия. Другой является мерой обнаружения, фиксации, изменения собственной психической реальности. Личность не только формирует свое Я, «смотрясь» в другого, Я вообще не может быть раскрыто через отношение к самому себе (Рубинштейн, 2000).

В настоящее время отечественные вузы осуществляют подготовку психологов для детских садов, школ, вузов, территориальных центров социальной помощи населению, поликлиник, медицинских центров и т. д. Психологи работают с различным контингентом людей: разного возраста, имеющих определенные проблемы и личностные особенности. В этом случае профессиональная идентичность психологов должна иметь свои особенности: представления о клиентах у психологов разного профиля должны быть соответствующими. Например, образ клиента психолога детского сада отличается от образа клиента психолога реабилитационного центра для зависимых людей.

Однако наше пилотажное исследование профессиональной идентичности у студентов-психологов показало, что такие представления носят ригидный и стереотипный характер, являются недостаточно дифференцированными вне зависимости от специальности респондента, хотя в целом в процессе обучения эти образы становятся более адекватными специфике профессиональной деятельности психолога (Солодуха, 2008).

Н. Л. Иванова, Е. В. Конева подчеркивают, что процесс идентификации включает в себя не только познание себя как профессионала, но и познание партнера по общению как части профессионального пространства (Иванова, Конева, 2004). Это пространство включает в себя «не только носителей профессиональных норм, но и объект труда в самом широком смысле слова, т. е. систему объектов, с которыми имеет дело профессионал, общность людей, с которыми он взаимодействует...» (Иванова, Конева, 2004, с. 152). Авторы отмечают, что «образ профессионального пространства (в нашем случае клиента) оказывает решающее влияние на стиль профессиональной деятельности и ее эффективность» (Иванова, Конева, 2004, с. 152). Другими

словами, познание своей профессиональной реальности предполагает построение ее образа, на основании которого будет строиться взаимодействие с клиентами и коллегами. Е. В. Конева, Н. Л. Иванова объясняют этот факт так называемой адекватностью отражения профессионального пространства (эталонный образ – образ успешного и опытного специалиста). Формируемые образы объекта и субъекта профессиональной деятельности определяют выбор поведенческих стратегий и предполагаемых действий в процессе профессионального взаимодействия.

Консультативный процесс представляет собой совместное осмысление жизненной ситуации клиента и поиска наилучшего решения проблемы (Колпачников, 1997), а тем самым предполагает собой диалог консультанта и клиента. Психологу требуется помочь клиенту достичь глубокого осознания и осмысления своей проблемной ситуации, справиться с кризисом. В качестве средств такой помощи специалист может использовать эмпатию, активное слушание, конфронтацию. Одним из самых важных средств психологической помощи, на наш взгляд, является также адекватная обратная связь со стороны консультанта, которая строится на основании восприятия клиента «здесь и теперь» и на основании имеющегося у психолога образа клиента.

По мнению О. Р. Бондаренко, начинающие психологи часто воспринимают своих клиентов как людей с неправильными мыслями и действиями. В этом случае возможными становятся два исхода терапевтического контакта – «сверхзабота» о клиенте и «сверхсамоценность» консультанта. Обе стратегии предполагают сосредоточение консультанта только на себе (Бондаренко, 1998). Такие действия психолога скорее наносят вред клиенту, чем помогают ему.

Несмотря на отсутствие научных исследований в обыденном сознании существуют представления о психологе как «раненом целителе» (К. Юнг). Эти представления базируются на идее проективного содержания желания помогать другому, основанного на собственной потребности психолога в помощи, поддержке, заботе и понимании. Однако в зависимости от «базисного дефекта» самого психолога (М. Балинт), отраженного в его идентичности, психолог, воспринимая клиента через призму собственного Я, будет тем или иным способом «доставлять» его образ. Опираясь на идеи Н. В. Чудовой, описывающей имплицитную модель межличностного оценивания как способ формирования отношения к тем или иным качествам другого человека (Чудова, 1993), подчеркнем, что естественная неадекватность образа «Я» психолога оказывается скомпенсированной специально подобранным набором принимаемых и отвергаемых качеств клиента. Таким образом, психолог получает возможность учитывать в неявном

виде свои личностные особенности при взаимодействии с клиентом и оказании ему психологической помощи.

Можно предположить, что, закрепляясь и становясь устойчивой, система представлений психолога о клиентах и о себе как профессионале, как правило, приобретает черты профессионального стереотипа, а неадекватно сформированный стереотип может стать препятствием в развитии личности профессионала. Эти образы, представляющие собой «имплицитную профессиональную модель личности» психолога и клиента, включаются в структуру профессиональной идентичности и детерминируют последующую деятельность профессионала (Кияшко, 2006).

Анализ работ по проблеме профессиональной идентичности будущих психологов показал, что существующая система профессиональной подготовки уделяет недостаточно внимания личностному развитию студентов-психологов и практически не рассматривает самосознание студента как ресурсный источник профессионального формирования и развития, что впоследствии приводит к увеличению числа случаев некорректного применения психологических знаний среди специалистов-психологов.

Таким образом, существующая система подготовки специалистов требует определенной модернизации в рамках проблемы личностного становления специалистов, практической ориентации образования. Профессиональная подготовка психологов должна удовлетворять социальные запросы, а также опережать их, тем самым формируя психологическую культуру общества (Финькевич, 2008).

Оптимизация существующей системы обучения психологии может проводиться в направлении создания специальных тренингово-коррекционных программ для психологов с использованием различных инновационных технологий, что позволяет сформировать необходимые личностные качества, скорректировать неадекватные представления, обучить навыкам саморефлексии и др., а также интегрировать полученные теоретические знания в модель профессиональной деятельности. Особое внимание должно уделяться вопросам психологического здоровья человека. Использование специализаций в подготовке психологов обеспечивает высокий уровень профессионализма специалиста в конкретной области (школьная психологическая служба, психологическая служба вуза и т. д.).

«Поскольку человеческая жизнь – высшая ценность общества, то внутренний мир, состояния, переживания человека являются не только его ценностью, но и социальной ценностью» (Олифинович, с. 101). В обществе человек включен в сложную систему взаимоотношений и взаимодействий с другими людьми, поэтому психологи-

ческое состояние каждого человека приобретает особую значимость. В этой связи считаем необходимым еще раз подчеркнуть важность обращения к личности психологов, их психологическому здоровью, как людей, транслирующих психологическую культуру в обществе.

### Литература

- Бондаренко О. Р. Умное незнание психолога-консультанта // Журнал практического психолога. 1998. № 7. С. 54–58.
- Запотьлок О. А. Практическому психологу – практическое образование // Психологія. 2008. № 2. С. 21–23.
- Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. № 2. С. 148–157.
- Кияшко Л. А., Гордеева А. В. Особенности образов субъекта и объекта профессиональной деятельности у будущих психологов [Электронный ресурс]. 2006. <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-pageid-10.html>.
- Колпачников В. В. Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога. 1997. № 5. С. 18–26.
- Малейчук Г. И. Модель становления идентификации // Психологія. 1998. № 2 (11). С. 3–19
- Олифирович Н. И., Коптева С. И. Консультативная психология в Беларуси: проблемы и перспективы развития // Психол. журнал. 2008. № 4. С. 97–101.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
- Солодуха Ю. М. Образ клиента в структуре профессиональной идентичности психолога: постановка проблемы // Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России, Москва, 8–12 дек. 2008 г. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. С. 516–517.
- Финькевич Л. В. Проблемы подготовки специалистов-психологов // Психологія. 2008. № 2. С. 20–21.
- Чудова Н. В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представление об идеальном партнере по общению // Психол. журнал. 1993. № 3. С. 28–37.

### РЕФЛЕКСИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В КУЛЬТУРНОМ МИРЕ

А. И. Троянская (Ижевск)

Общество предъявляет унифицированные требования достижения профессионализма представителями любых этнических групп. Проектирование и управление профессионализацией с общих усред-

ненных позиций затрудняет достижение ее эффективности этническими субъектами, лишает возможности использования культурно-специфических преимуществ. Системы профессионального образования обязаны вводить человека в культурное существование, обеспечивать способами решения профессиональных задач в условиях культурной быстро меняющейся среды посредством применения культурных способов деятельности в профессии (Саксонова, 2006, с. 27). Разработанность обозначенной проблемы в современной науке недостаточна. Движение в данном направлении осуществляется рядом ученых (Хотинец, 2002, 2008; Карпов, 2004; Лебедева, 2007; Анисимов, 2006; Саксонова, 2006; Швыдка, 2006; Селезнева, 2005 и др.). Однако описание связи профессионального и этнокультурного во внутреннем мире личности в большинстве случаев неполно, разрозненно, не раскрывает опосредствующей роли рефлексии как «проводника» эффектов культуры.

Профессионализация понимается нами, вслед за А.А. Деркачем (2000), А.В. Карповым (2004), в узком смысле, как процесс достижения соответствия субъекта деятельности требованиям профессии, процесс совершенствования и самосовершенствования субъекта труда. Продуктивность профессионализации (Абульханова, Васина, Лаптев, Слостенин, 1998) характеризуется уровнем профессионально-личностного развития, сформированностью необходимых для деятельности профессионально важных качеств и психологических новообразований – ЗУНов, профессиональных позиций, креативной деятельности в виде саморазвития.

Профессионализация в истоке своем представляет своего рода кризисный этап профессионального развития, содержащий в себе конфликт между сложившейся старой системой способов решения профессиональных задач и предлагаемой новой методологии. В условиях кризиса наиболее надежным, простым, щадящим способом разрешения противоречия выступают содержащиеся в культуре универсальные способы действия.

В рамках нашего исследования предпринята попытка обосновать предположение о том, что в кризисных условиях профессионализации профессиональная рефлексия этнического субъекта приобретает культуросообразность.

В исследовании принимали участие специалисты системы образования удмуртской и русской национальности, проходящие курс повышения квалификации, численность выборки 128 человек. Для исследования системы ценностей респондентов была применена методика изучения культурных ценностных ориентаций Ш. Шварца. Для диагностики компонентов профессиональной рефлексии: рефлексивность, самооценка профессионально важных качеств (ПВК), производи-

тельная мотивация, профессиональное самосознание учителя (ПСУ), удовлетворенность профессией, значимость событий профессионального пути – применены методики: сокращенный вариант комплексной методики «Мотивация профессионального самосовершенствования» (предложенной группой авторов: А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Л. Г. Лаптев, Л. А. Павличенко, Н. В. Васина и др., 2001), представленный методиками изучения самооценки ПЗК, Логический квадрат (адаптированный вариант методики Н. В. Кузьминой), мотивационный профиль личности; уровень рефлексивности личности (А. В. Карпов, 2004), профессиональное самосознание учителя (А. В. Савчук, С. К. Гасанов), анализ жизненных целей (Л. Д. Столяренко), Статистическая обработка данных производилась с помощью факторного анализа данных двух подгрупп отдельно методом главных компонент путем вращения матрицы по типу Varimax в программе SPSS 11.5; дисперсионного однофакторного одномерного ANOVA и многомерного MANOVA.

В результате анализа структуры ценностных ориентаций респондентов удмуртской и русской подгрупп в условиях продуктивной профессионализации было выделено по четыре фактора в каждой подгруппе, описывающих 53% и 52% дисперсии. Представим два наиболее сильных фактора в каждой подгруппе. В рамках данного исследования предложены рабочие названия факторов (таблица 1).

**Таблица 1**

**ФАКТОРНЫЕ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТЕЙ РЕСПОНДЕНТОВ УДМУРТСКОЙ И РУССКОЙ ПОДГРУПП В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

<b>Удмурты</b>	<b>Русские</b>
<p>«Упорядочивание социального мира» 23% социальный порядок (0,890), социальная справедливость (0,886), национальная безопасность (0,880), умелость (0,872), честность (0,863), независимость (0,862), равенство (0,849)</p>	<p>«Упорядочивание индивидуального мира» 22% умелость (0,893), самоуважение (0,890), смысл жизни (0,878), самодисциплина (0,875), мудрость (0,871), независимость (0,871), честность (0,869), единение (0,857), интеллект (0,856)</p>
<p>«Умеренность» 16% сохранение своего публичного образа (0,879), скромность (0,819), обязательность (0,801), довольство своим местом в жизни (0,801), умеренность (0,797), взаимопомощность (0,760)</p>	<p>«Удовольствие» 15% удовольствие (0,892), интересная жизнь (0,877), разнообразие жизни (0,874), единство с природой (0,840), умеренность (0,836), благосостояние (0,825), свобода (0,750), потакание себе (0,745)</p>

В удмуртской подгруппе факторы «Упорядочивание социального мира» и «Умеренность» отражают, с одной стороны, ценности сохранения, кротости, умеренности и социальной упорядоченности, сопряженной с равными возможностями самореализации членов

общества – с другой. Их можно характеризовать как адаптивные ценности социальной направленности. Они являются базовыми традиционными ценностями удмуртской культуры (Хотинец, 2008).

Выделенные в русской подгруппе факторы ценностей соотносятся с культурно-специфическими факторами, описанными в фундаментальном исследовании Н. М. Лебедевой (Лебедева, 2007). В русской подгруппе наиболее сильные факторы – «Упорядочивание индивидуального мира» и «Удовольствие». Активность фокусируется на внутреннем мире субъекта, на его структурировании и категоризации. Эти факторы можно назвать инструментальными ценностями индивидуальной направленности. Фактор, отражающий стремление к упорядочиванию, представлен в обеих подгруппах. Это содержащийся в культуре универсальный механизм разрешения противоречия, ответ на условия профессионализации. В русской подгруппе упорядочивающая активность направлена на индивидуальный мир, субъект обращается к самоорганизации. В удмуртской группе упорядочивается социальный мир, самоупорядочивание осуществляется средствами социального мира. Этот способ самоорганизации уходит корнями в языческую ценность единения с природой, нахождения себя во внешнем мире (Хотинец, 2008, с. 14). Индивид превращается в объекты, субъекты мира, организует себя «по его образу и подобию», получая тем самым средство организовать сам мир.

Для выявления эффектов выделенных факторов ценностей на профессиональную рефлексию мы провели дисперсионный анализ данных в обеих подгруппах отдельно. Ценностный фактор «Упорядочивание социального» мира в удмуртской подгруппе оказал значимые эффекты на компоненты профессиональной рефлексии: рефлексивность и производительная мотивация. См. таблицу 2.

**Таблица 2**

Эффекты ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» на рефлексивность и производительную мотивацию (средние и стандартные отклонения) (однофакторный одномерный ANOVA)

Компоненты профессиональной рефлексии	Уровни ценностного фактора «Упорядочивание социального мира»	
	Низкий	Высокий
Рефлексивность	128,25 (7,9)	135,5 (8,2)
Производительная мотивация	11,8 (4,0)	15,4 (3,7)

*Примечания:* Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание социального мира» на рефлексивность  $F(1, 30) = 6,499, p < 0,05$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 7,129, p < 0,05$ .

Ценность Упорядочивание социального мира запускает самоорганизацию, трактуемую в удмуртской подгруппе как организацию мира.

Адаптивные ценности социальной направленности изначально базируются на языческих канонах удмуртской культуры (Хотинец, 2008, с. 16). Живая связь с природной средой лежит в основе ментальности восточно-финских народов, определяет их отношение к миру (Хотинец, 2008, с. 17). Ценность «Упорядочивание» актуализируется в удмуртской подгруппе как культуросообразный способ самоорганизации. Превращаясь в этот мир, присваивая свойства последнего, субъект организует себя в мире и тем самым организует мир.

В русской подгруппе был обнаружен эффект ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на профессиональную рефлексию в целом. См. таблицы 3, 4.

**Таблица 3**

ЭФФЕКТ ЦЕННОСТНОГО ФАКТОРА «УПОРЯДОЧИВАНИЕ» ИНДИВИДУАЛЬНОГО МИРА  
НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ РЕФЛЕКСИЮ  
(ОДНОФАКТОРНЫЙ МНОГОМЕРНЫЙ MANOVA)

Эффект	Многомерный критерий	Значение критерия	Оценка F-отношения	Значимость
Ценностный фактор «Упорядочивание индивидуального мира»	След Пиллая Лямбда Уилкса	0,506 0,494	4,267 4,267	0,004 0,004

**Таблица 4**

СРЕДНИЕ И СТАНДАРТНЫЕ ОТКЛОНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Компоненты профессиональной рефлексии	Уровни ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира»	
	Низкий	Высокий
Самооценка ПВК	60,0 (15,5)	38,6 (14,9)
Рефлексивность	132,8 (7,0)	142,5 (9,8)
Производительная мотивация	13,4 (3,5)	18,5 (5,0)
Профессиональное самосознание учителя	132,4 (7,8)	141,7 (11,7)
Удовлетворенность профессией	3,6 (2,6)	5,4 (1,8)

*Примечания: Главные эффекты ценностного фактора «Упорядочивание индивидуального мира» на: самооценку ПВК  $F(1, 30) = 15,98, p < 0,001$ , рефлексивность  $F(1, 30) = 10,47, p < 0,01$ , производительную мотивацию  $F(1, 30) = 11,10, p < 0,01$ , ПСУ  $F(1, 30) = 7,01, p < 0,05$ , удовлетворенность профессией  $F(1, 30) = 5,20, p < 0,05$ .*

Принятие ценности упорядочивающей активности переосмысления внутреннего мира актуализирует ее осуществление в виде рефлексивной деятельности, что, в свою очередь, приводит к большей четкости

и адекватности самооценки ПВК, ясности осознания собственных своеобразных и профессионально типичных характеристик. Усиливается стремление к изменению, производству. Достигнутое ощущение ясности и упорядоченности, более глубокое проникновение в сущность своей профессии повышает удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Таким образом, эффекты на компоненты профессиональной рефлексии оказали ценности, воплощенные в культуре народа: адаптивные ценности социальной направленности – в финно-угорской (удмуртской) группе, инструментальные ценности индивидуальной направленности – в русской. Профессиональная рефлексия в условиях продуктивной профессионализации осуществляется культуросообразным способом.

### Литература

- Деркач А. А., Зызыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М., 2000.
- Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2007.
- Психология и педагогика. Учеб. пособие / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М.: Совершенство, 1998. С. 136–165, 231–241.
- Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под. ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. С. 95–123.
- Саксонова Л. П. Культуросообразность – основа инновационных процессов в профессиональном образовании // Инновации в образовании. 2006. № 3. С. 12–32.
- Хотинец В. Ю. Ценности язычества и удмуртская ментальность // Этнокультурная личность и конкурентоспособность. Сб. статей / Под ред. В. Ю. Хотинец, Э. Р. Хакимова. Ижевск: ГОУ ВПО «УдГУ», 2008. С. 7–23.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЕ

Г. Р. Федотова (Казань)

**П**рофессиональная деятельность пожарных представляет собой динамическую, полиструктурную, многоуровневую и иерархическую систему. В соответствии с иерархической структурой личности

человека качества пожарных нами исследовались с позиций представлений об иерархической структуре Ю. А. Цагарелли (Цагарелли, 2002). К психофизиологическому уровню структуры качества личности относятся свойства нервной системы. Связь нервной системы и результативности, надежности деятельности в экстремальных условиях описывается в работе К. Ю. Крюкова (Крюков, 2003). Так, лица с высокими показателями подвижности и силы нервных процессов в большинстве случаев своевременно примут меры по ликвидации аварии. Согласно С. М. Зеньковской, большую склонность к экстремальным видам деятельности (к которым относятся и пожарные) проявляют лица с сильной нервной системой, хорошей подвижностью нервных процессов (Зеньковская, 1999). Пожарные с относительно слабой нервной системой нуждаются, по мнению А. П. Самонова и Б. А. Вяткина, в большем внимании к ним, так как они долго переживают свои неудачные действия во время пожара, медленно привыкают к новым условиям. Чтобы снять эффект новизны, стрессовости, с ними чаще нужно проводить пожарно-строевую и тактическую подготовку (Самонов, Вяткин, 1971). Профессиональные противопоказания к деятельности пожарного хорошо представлены в работе О. Л. Бекаревича. Это: склонность к повышенной возбудимости, ослабленный контроль над влечениями и побуждениями, быстрая утомляемость, заторженность, низкая активность (Бекаревич, 2003).

К уровню психических состояний относятся: надежность функциональных состояний – утомление, монотония, психический стресс, напряженность. Термин напряженность часто используется для описания состояний пожарных в экстремальных условиях деятельности. Как отмечает А. К. Боковиков, состояние психической напряженности может быть причиной изменения надежности, эффективности деятельности, так и того, что психическая напряженность является следствием деятельности (Боковиков, 2003). У пожарных состояния психической напряженности чаще вызываются выполнением работ с низкой освещенностью, огнем, с работой на высоте. С точки зрения Ю. А. Цагарелли (2002), вышележащие уровни иерархической структуры управляют нижележащими. Таким образом, психическими состояниями должны управлять психические процессы и психологические свойства. В исследовании В. И. Дутова (1993) выявлены наиболее опасные ситуации в профессиональной деятельности пожарного – это взрывы и неясность обстановки. Поэтому в исследованиях С. М. Зиньковской (1999) деятельность пожарных связывается с психологической устойчивостью к постоянным стрессовым нагрузкам, со способностью к совместной работе. ненадежное выполнение трудовых обязанностей пожарных может сопровождаться хрони-

ческим перенапряжением организма, повышением заболеваемости и травматизма, срывам в работе, «текучке» кадров.

Эмоциональное состояние, согласно исследованиям А. П. Самонова и Б. А. Вяткина, может влиять на рабочий тонус организма пожарного, повышать или понижать его работоспособность (Самонов, Вяткин, 1971). Для пожарных характерно непрерывное нервно-психическое напряжение, вызываемое систематической работой в необычной среде (высокая температура, сильная концентрация дыма, ограниченная видимость и т. д.); отрицательные эмоциональные воздействия (вынос травмированных и обожженных людей, обгоревших трупов и т. д.). Надежность пожарного связана с его помехоустойчивостью; со способностью контролировать свои мысли, чувства; обученности приемам саморегуляции эмоциональных психических состояний.

Успешность деятельности пожарных зависят и от психических процессов. К ним относятся: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, внимание, психомоторика. Под воздействием экстремальных факторов устойчивость психических и психомоторных резервов у человека обычно снижаются (Боковиков, 2003).

Надежная работа пожарного связана с потребностью постоянно и подолгу поддерживать интенсивность и концентрацию внимания и высокий уровень оперативного мышления, чтобы следить за изменением среды и окружающей обстановки, держать в поле зрения состояние многочисленных конструкций, а также технологических агрегатов и установок в процессе тушения пожара. Исследования показывают (Самонов, Вяткин, 1971), что опытные пожарные «по запаху дыма могут определить, что горит, ощупывая рукой поверхность пола и стен – степень распространения огня, по характерному треску и шипению горящих предметов – место пожара». Таким образом, необходимо развитие специализированных ощущений и восприятий. Для обеспечения надежности выполнения трудовых обязанностей в экстремальных условиях тушения пожаров предлагается использовать идеомоторную тренировку (Никифоров, 1997; Самонов, Б. А. Вяткин, 1971). Проигрывание в уме нестандартных профессиональных ситуаций должно быть как можно более полным и подробным. В пути следования на пожар необходимо мысленно программировать свои будущие действия.

В деятельности большую роль играют и психологические свойства личности пожарных. С. М. Зиньковская выделяет следующие качества важные в профессиональной деятельности пожарных: инициативность, исполнительность, самодисциплина, хладнокровие, безупречная память. Делается акцент на необходимости формирования высоких моральных качеств у пожарных (Зиньковская, 1999).

В опасных профессиях (к которым относятся пожарные) В. И. Васильева выделяет два основных профессионально важных качества: тревожность и интроверсия (Васильева, 1989). Сотрудники с повышенной тревожностью могут быть более чувствительными к эмоциональному стрессу, подолгу находиться в состоянии фрустрации (Панин, 1983; Бекаревич, 2003). В экстремальных условиях деятельности тревожные лица чувствуют неудовлетворенность своей работой, а экстраверты наоборот удовлетворенными. Монотонность у экстравертов вызывает усталость (Зиньковская, 1999).

Лица с ярковыраженной тревожностью могут надежно работать только там, где имеется достаточная временная избыточность. Человек с высоким уровнем личностной тревожности может надежно выполнять профессиональные обязанности в тех случаях, когда у него есть существенный запас времени для принятия решений (Никифоров, 1996). Более того, в условиях однообразной ежедневной деятельности они надежнее, так как чаще перепроверяют свои действия. Поэтому, например, водителю пожарного расчета высокая личностная тревожность может и не мешать надежно, эффективно выполнять профессиональные обязанности.

Завышенная самоуверенность и недостаток уверенности в себе могут приводить к несчастным случаям. Также важна обратная связь в виде сообщений о результатах работы, это способствует надежности человека в экстремальных условиях деятельности.

Из личностных качеств, необходимых в любом виде деятельности для пожарной службы, В. И. Дутов выделяет эмоциональную устойчивость и отношение к риску (Дутов, 1984). Проявление в экстремальных условиях деятельности эмоциональной устойчивости характеризуется сохранением физической и психической работоспособности, уверенным применением усвоенных навыков, принятием адекватных решений.

Режим тревожного ожидания сигнала на вызов пожара развивает такие сдерживающие качества, как осторожность, склонность к беспокойству, снижение активности. А при тушении пожара необходимы такие стенические качества, как оперативность, решительность, мужество, энтузиазм, физическая активность (Зиньковская, 1999).

В нестандартных условиях, во внезапно возникшей сложной обстановке на пожаре неадекватность самооценки снижает надежность работы пожарного. Неадекватно завышенная самооценка часто порождает склонность к риску (Зиньковская, 1999). Для того чтобы вовремя предугадать по малозаметным признакам момент обвала, А. П. Самонов и Б. А. Вяткин (1971) считают, что пожарный должен обладать высокой наблюдательностью. Надежность пожарного связана

с постоянной высокой ответственностью каждого при относительной самостоятельности действий и решений по спасению жизни людей, дорогостоящего оборудования; волевыми качествами (целеустремленность, инициативность, решительность, выдержка, самообладание, настойчивость и упорство); с развитием способностей мобилизоваться в нужный момент. Волевые качества не являются врожденными, а следовательно, их можно и нужно развивать в процессе подготовки пожарных.

В данном исследовании принимало участие 42 работника пожарной части № 67 г. Чистополя. Объем выборки определялся количеством боевых караулов находящихся на дежурствах в городе Чистополь – четыре караула по 10 человек. Стаж работы испытуемых в войсках пожарной службы составляет от 1 года до 23 лет. Возраст колебался от 21 года до 45 лет. Исследование проводилось летом 2008 г. в рабочее время с помощью прибора «Активациометр АЦ-9».

Результаты исследования пожарных в соответствии с моделью иерархической структуры человека (Ю. А. Цагарелли, 2002) были объединены в шесть групп качеств:

- 1 Характеристики функционирования нервной системы: коэффициент силы нервной системы, функциональная асимметрия полушарий, подвижность нервных процессов: а) низший уровень: величина лабильности и устойчивости нервной системы; б) средний уровень: коэффициент баланса нервной системы (возбуждение и торможение); в) высший иерархический уровень – простая двигательная реакция и реакция выбора.
- 2 Состояния: психоэмоциональное состояние.
- 3 Познавательные процессы: двигательная память, скорость переключения и безошибочность внимания, тип мышления, интеллект.
- 4 Двигательные навыки: дифференциальный порог проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе, ведущая рука (коэффициент доминирования), глазомер, тремор руки, точность реакции на движущийся объект, склонность к риску.
- 5 Личностные характеристики: теплота (А), сила «Я» (С), доминантность (Е), импульсивность (F), групповая конформность (G), смелость (Н), эмоциональная сензитивность (I), подозрительность (L), воображение (M), пронизательность (N), склонность к чувству вины (O), мятежность (Q1), самоудовлетворенность (Q2), способность сдерживать тревожность (Q3), свободно плавающая тревожность (Q4).
- 6 Биографические: стаж, возраст.

Группу пожарных г. Чистополя разделили методом критической точки (32,90) по возрасту на две подгруппы. Провели сравнительный анализ компонентов надежного и эффективного выполнения деятельности между старшими ( $n = 23$ ) и молодыми пожарными ( $n = 19$ ). В соответствии с моделью иерархической структуры человека Ю. А. Цагарелли, анализ параметров начнем с базового основания – характеристик функционирования нервной системы. У более молодых пожарных в характеристиках функционирования нервной системы более ярко выражена асимметрия как левого полушария ( $t = -1,969$ ;  $p \leq 0,05$ ), так и правого полушария ( $t = -1,98$ ;  $p \leq 0,05$ ). У более старших пожарных значительно выше общее время дифференцирования сигналов ( $t = 2,283$ ;  $p \leq 0,027$ ). Это говорит о том, что с возрастом происходит снижение подвижности нервных процессов при принятии решений в условиях выбора. Значительно преобладает эмоционально-образное мышление ( $t = -2,112$ ;  $p \leq 0,04$ ). Можно предположить, что с возрастом у пожарных происходит снижение уровня логического мышления. Уровень групповой конформности ( $t = 2,303$ ;  $p \leq 0,026$ ) у более старших пожарных значительно выше. Можно предположить, что с возрастом у пожарных происходит повышение уровня групповой конформности. Возможно, это связано с групповым характером трудовой деятельности, зачастую для успешности которой необходимо подчинение вышестоящим лицам

Значимые различия имеются по уровню дифференциального порога проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе на большие интервалы ( $t = -2,23$ ;  $p \leq 0,033$ ). У более старших пожарных оно значительно ниже. Можно предположить, что с возрастом происходит снижение уровня дифференциального порога проприоцептивной чувствительности в двигательном анализаторе на большие интервалы у пожарных.

Таким образом, рассмотрение профессиональной деятельности пожарных как многоуровневой иерархической системы позволяет систематизировать деятельность, увидеть соподчиненность психологических свойств личности пожарных, что важно учитывать в процессе подготовки специалистов. Так, если в деятельности, например, ведущим является уровень психических процессов, остальные начинают играть по отношению к нему вспомогательную роль. Если же речь идет о подготовке специалистов, то формирование психологических свойств должно идти от нижележащих к вышележащим уровням.

### Литература

Бекаревич О. Л. Диагностика профессиональной психологической пригодности курсантов к деятельности по противопожарной защите и спасательным работам: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

- Боковиков А. К. Механизмы формирования стрессоустойчивости операторов при моделировании экстремальных условий деятельности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль: Калужский филиал МГЭИ, 2003.
- Васильева В. И. Личностные характеристики и состояние напряженности в трудовой деятельности // Психическая напряженность в трудовой деятельности. М., 1989. С. 217–224.
- Дутов В. И., Голома К. В. Влияние пожарной ситуации на поведение людей при пожарах // Безопасность людей при пожарах: Сб. науч. трудов. М., 1984. С. 24–30.
- Дутов В. И. Чурсин И. Г. Психофизиологические аспекты деятельности человека при пожаре. М., 1993.
- Зиньковская С. М. Связь инициативности личности с учебно-профессиональной активностью курсантов-пожарных [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11. М.: Российский ун-т дружбы народов, 1999. С. 23–24.
- Крюков К. Ю. Роль темперамента в экстремальных условиях летной деятельности [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: Московская гуманитарно-социальная академия, 2003.
- Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 1996.
- Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Л.: Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1997.
- Панин Л. Е. Биохимические механизмы стресса. Новосибирск: Наука, 1983.
- Самонов А. П., Вяткин Б. А. Психологическая подготовка пожарных. Пермь, 1971.
- Цагарелли Ю. А. Теория и практика системной диагностики человека. Учеб. пособие. Казань: Таглитат: ИЭУИП, 2002.

## **ОТРАЖЕНИЕ ВНУТРЕННИХ КОНФЛИКТОВ В МОТИВАЦИОННО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЕ ЛЮДЕЙ «ПОМОГАЮЩИХ» ПРОФЕССИЙ**

*А. Н. Фомина (Нижний Новгород)*

**П**роблема оптимального психологического состояния работников сферы «человек–человек» является актуальной и значимой в сегодняшней действительности. Психологи, педагоги и врачи, непосредственно работая с другими людьми, оказывают влияние на их личностное развитие, эмоциональное состояние.

Существование внутренних неосознанных конфликтов приводит к состоянию напряжения, неудовлетворенности складывающейся жизненной ситуацией, появлению синдрома эмоционального выгорания.

Проблема возникновения и протекания внутреннего конфликта личности будет актуальна всегда, так как система детерминант внутреннего конфликта многоаспектна и связана не только с индивидуальными особенностями развивающейся личности, но во многом с социальными условиями ее жизни и деятельности. Большое значение изучению противоречий и конфликтов в процессе развития человека уделялось и уделяется отечественными психологами: С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, В. А. Петровским, Д. Н. Леонтьевым и др.

Целью данной работы было изучение такой детерминанты мотивационно-личностной сферы педагогов, психологов и медицинских работников, как соотношение ценности и доступности конкретных жизненных сфер в данный период времени.

Основной психометрической характеристикой методики Е. Б. Фанталовой является показатель «ценности–доступность», отражающий степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Высокий показатель степени дезинтеграции свидетельствует о наличии блокады основных потребностей, внутренней конфликтности.

Высокий уровень преобладания ценности данной жизненной сферы над ее доступностью говорит о наличии стойкого «внутреннего конфликта», конфликта «хочу» и «могу», «есть» и «должно быть».

Значимое преобладание «доступности» над «ценностью» отражает наличие «внутреннего вакуума», некоторой «избыточности» в определенной жизненной сфере.

В данной методике определяется также «бесконфликтная сфера», так называемая «нейтральная зона», это жизненные сферы, в которых в основном совпадают потребности и возможности испытуемого.

Большое значение для психотерапевтической работы на основании данных исследования мотивационно-личностной рассогласованности имеет анализ так называемых «ресурсных зон». Ресурсные зоны показывают те жизненные сферы человека, которые являются не только высокоценными (не ниже 7 баллов из 12), но и доступными.

В исследовании участвовало 104 специалиста (34 педагога, 54 медицинских работника, 15 психологов). Все специалисты – женщины в возрасте от 22 до 70 лет.

На основании подсчетов по интегральному показателю методики, равному сумме расхождений по модулю  $R = \sum |Ц_i - Д_i|$  для всех 12 понятий выделяли группы с высоким, средним и низким уровнем рассогласованности в мотивационно-личностной сфере (нормативный показатель  $33,02 \pm 1.61$ ).

Был проведен анализ особенностей проявления внутреннего конфликта у участников исследования в зависимости от выраженности общего уровня дезинтеграции. По величине индекса «Ц-Д» были выявлены три уровня дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

От 0 до НОРМЫ – низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере (уровень согласованности). От НОРМЫ до 50 – средний уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. От НОРМЫ 50–72 – высокий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере.

По нашим подсчетам высокий показатель дезинтеграции имеют 40% психологов, 29% педагогов и 28% медицинских работников.

Были обнаружены общие тенденции в проявлении «внутреннего конфликта» и «внутреннего вакуума» у всех групп, независимо от степени выраженности дезинтеграции, а также отличия между группами с разным уровнем мотивационно-личностной согласованности.

До 50% испытуемых в каждой группе имеют «внутренний вакуум» в таких сферах, как «активная, деятельная жизнь»; «красота природы и искусства», «познание»; до 20% – в сфере «интересная работа», «творчество». Эти сферы жизни у данной группы испытуемых являются доступными, но недостаточно ценными.

Эти сферы деятельности представителей «помогающих» профессий некоторым образом связаны с замещением недоступных в данный период жизни ценностей.

«Проблемными» сферами, по которым отмечается наличие «внутреннего конфликта», даже в группах с низким общим показателем дезинтеграции оказались такие, как «здоровье», «материально-обеспеченная жизнь».

Несмотря на то что внутренний конфликт в таких жизненных сферах, как «любовь» и «счастливая семейная жизнь», присутствует у испытуемых из каждой группы, происходит значимое уменьшение количества испытуемых с выраженными конфликтами в этих сферах от высокого показателя общей дезинтеграции к низким показателям ( $p < 0,01$ ). И именно эти сферы жизни составляют основу «ресурсной зоны» у людей с низким показателем дезинтеграции в личностно-смысловой сфере.

Ресурсная зона у всех групп испытуемых связана с «наличием хороших и верных друзей». До 40% испытуемых каждой группы определяют эту сферу жизни как высокоценную и высокодоступную.

Тенденции к более выраженным зонам ресурсности от группы с высокими показателями к группе с низкими показателями индекса дезинтеграции связаны с такими сферами жизни, как «творчество» и «уверенность в себе».

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что для исследуемого коллектива медиков, преимущественно женщин среднего и старшего возраста, наибольшую ценность имеет отсутствие материальных затруднений и здоровье. Вслед за этим наиболее значимыми оказываются наличие счастливой семейной жизни и любовь. Отсутствие существенных расхождений значимости и доступности по этим ценностям обеспечивает низкий уровень дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и способствует удовлетворенности жизнью в целом.

В свою очередь, возможность вести активную, деятельную жизнь, доступность красоты природы и искусства, возможность творческой деятельности и интересная работа для изучаемой выборки не несут в себе ресурсных возможностей и при высокой доступности могут являться неосознанно отвергаемыми ценностями.

## **ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА**

*Т. Г. Харитонова (Нижний Новгород)*

**В** процессе становления и развития психологической службы образования при выделении профилактики в самостоятельный вид деятельности происходило переосмысление понимания ее смысла, места, роли, содержания и особенностей организации. Но выделение профилактики в самостоятельный вид деятельности в литературных источниках высвечивает тенденцию ухода многих авторов от описания ее специфичных операционализированных средств. В таком понимании профилактическая деятельность выступает в качестве системообразующего вида деятельности психолога и остальные (просвещение, диагностика, консультативная и коррекционно-развивающая работа) выступают в качестве средств ее осуществления.

Теоретический анализ позволил нам конкретизировать сущность психопрофилактики и специфику ее целеполагания. Мы пришли к выводу, что сущность психопрофилактики отражается в самой цели психологической службы образования и заключается в обеспечении условий для полноценного развития человека на основе его способностей к саморегуляции, саморазвитию и потребностей к самоактуализации. При этом оптимальный уровень развития рефлексивных и прогностических способностей поможет психологу повысить эффективность своей работы. Для нас становится очевидным, что профилактика в зависимости от целеполагания конкретной

работы может рассматриваться как самостоятельный (системообразующий) вид деятельности психолога и как одна из необходимых задач любого другого вида его работы, как смыслообразующий компонент деятельности психолога.

Таким образом, систематизация имеющихся в психологии подходов к пониманию сущности и специфики психопрофилактики в деятельности психолога позволила нам конкретизировать само понятие психопрофилактика. Итак, *психопрофилактика – это смыслообразующий компонент деятельности психолога, заключающийся в обеспечении условий полноценного развития человека на основе его способности к саморегуляции и потребности в самоактуализации, которые достигаются за счет установки на видение позитивного как в человеке, так и в самом педагогическом процессе, а также максимальной субъективной активности того, с кем вступает во взаимодействие психолог.*

Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой личность психолога рассматривается как основополагающий фактор всей его деятельности. Личностные качества психолога определяют его профессиональную позицию. Это позволило нам ввести и уточнить границы понятия «профилактическая направленность» психолога, определив ее показатели.

Термину «направленность», трактуемому в русском языке как «сосредоточенность мыслей, интересов» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 376), в английском как *trend* – «общее направление, тенденция» (Мюллер, 1981, с. 784), в отечественной психологии, начиная с работ С.Л. Рубинштейна (1966), который впервые использовал данное понятие, придается большой смысл и множество значений.

В психологии особенно широкое распространение этот термин получил в словосочетании «направленность личности» (Рубинштейн, 1966; Божович, 1968), которую определяют как «устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека и которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 323).

Авторы при анализе понятия «направленность» отмечают сложность его операционализации (Якобсон, 1969; Рейнвальд, 1974; Додонов, 1984). Выделяются три основные причины: 1) «речь идет о проекции на поток сознания и поведения латентных, скрытых от внешнего наблюдения факторов (мотивов, потребностей); 2) в связи с неопределенностью критериев для различения устойчивых и ситуативных фактов (устойчивость личностной мотивации не означает ее единственности, ее монополии на детерминацию поведения и пере-

живаний); 3) в связи с тем, что личность непосредственно не осознает своей направленности (скрытость от «внутреннего наблюдения»)» (Мещеряков, Зинченко, 2003, с. 323).

П. М. Якобсон считает, что сначала необходимо уточнить понятие «направленность», а затем отдать себе отчет в том, как эта направленность может проявляться в поведении и действиях человека. «Под направленностью подразумевается такое сложное образование в личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему и т. д.» (Якобсон, 1969, с. 185–186).

Направленность личности проявляется в особенностях интересов и целей личности, в ее потребностях и в установках. Направленность личности, как отмечает В. С. Мерлин (1971), может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе.

П. М. Якобсон (1969) пишет, что, говоря о направленности личности, следует говорить о различных ее видах. Отметим, что в отечественной психологии термин «направленность» сочетается с такими характеристиками, как «профессионально-педагогическая направленность» (Кузьмина, 1967), «эмоциональная направленность» (Додонов, 1984), «личная, коллективная и деловая направленность» (Божович, Неймарк, 1972). Такая смысловая дифференциация направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них (например, личностной или коллективной установкой).

Поскольку в психологии понятие «направленность» очень часто рассматривается через установки (Узнадзе, 1966), через понятие «доминанта» (Ухтомский, 2002), ценностные отношения (Ананьев, 1994), смыслы (Леонтьев, 1999), то мы сочли возможным обозначить общие тенденции доминирования, установок, ценностных отношений, хорошо и недостаточно осознаваемых в профессиональной деятельности, единым термином «профессиональная направленность». При этом в профессиональной направленности необходимо выделять ее суммарные составляющие, обусловленные основными функциональными обязанностями или видами деятельности. Таким образом, *профессиональная направленность практического психолога может классифицироваться по доминированию, ценностному преобладанию одного из видов деятельности психолога* (например, психодиагностическая направленность, коррекционная направленность, просветительская, консультативная и, в частности, профилактическая направленность).

На основе анализа специальной литературы и практики работы психологов образования мы можем заключить, что профилактическая

направленность проявляется как в отдельных профессиональных ситуациях, так и в целом в деятельности практического психолога. Она определяет особенности его восприятия реальной ситуации, влияет на логику его поведения, отражая тем самым его профессиональную позицию. Понимание сущности профилактической деятельности дает нам основание заключить, что профессиональные позиции психолога являются наиболее значимыми для осуществления психопрофилактики.

Профессиональные позиции тесно связаны с мотивацией психолога, с осознанием им смысла своей деятельности. Гуманистические профессиональные позиции психолога, с точки зрения профилактической направленности, определяют нацеленность на позитивное как в человеке, так и в самом педагогическом процессе, веру в успех, создание условий для максимальной субъективной активности того, с кем он взаимодействует.

Неотъемлемой частью профессиональной позиции психолога является установка на решение профилактической задачи любого вида его профессиональной деятельности. Установка на профилактическую задачу в профессиональной деятельности психолога обогащает все другие виды деятельности, создавая тем самым «ситуацию успеха» для того, с кем вступает во взаимодействие психолог.

Становлению профилактической направленности психолога способствует сдвиг мотивации психолога с предметной стороны его деятельности (хоть что-то делать в ОУ) на осознанную, целенаправленную, системную, своевременную деятельность. Особая роль в развитии профилактической направленности в деятельности психолога принадлежит его самосознанию, в частности внутренней осознаваемой позиции (установке) на видение позитивного, изначально благоприятного как в человеке, так и в любом процессе. Поддерживается профилактическая направленность стремлением быть и оставаться профессионалом в своей профессии и способствовать решению поставленной перед психологической службой образования цели – содействовать психологическому здоровью личности. Таким образом, *под профилактической направленностью мы понимаем общую тенденцию доминирования, ценностного преобладания в деятельности психолога психопрофилактики.*

**К основным ее показателям мы относим:**

- 1 *Осознание значимости психопрофилактики в деятельности психолога* (понимание значимости данного вида деятельности в психологической службе образования; наличие интереса к профилактической деятельности; признание приоритетности

профилактического вида деятельности в своей профессиональной практике).

- 2 *Осведомленность о сущности и специфике психологической профилактики* (осознание сущности профилактической деятельности и специфики ее целеполагания; принятие принципов организации профилактической работы; теоретическая и методическая вооруженность (наличие профессиональных знаний, объективно необходимых для успешной деятельности психолога, их определенная систематизация); умение выделять актуальные направления (проблемы) деятельности; способность к прогнозированию результатов деятельности, видение перспектив в работе);
- 3 *Активная позиция в реализации профилактической функции* (презентация необходимости и важности профилактической деятельности другим субъектам образовательного пространства; осознанная, преобразующая, целенаправленная инициатива в выборе целей и содержания работы; восприимчивость к новому; совершенствование своих прогностических способностей, основанных на механизме вероятностного прогнозирования);
- 4 *Наличие нравственной основы и установки на профилактическую задачу любого вида деятельности* (умение воспринимать позитивное в любой ситуации и в любом проявлении человека; уклонение от оценочных суждений по поводу достижений человека; забота об информационной и личностной амплификации того, с кем вступаешь во взаимодействие; доброжелательность и открытость; ответственность за свои слова и действия);
- 5 *Рефлексивность по отношению к процессу и результату деятельности* (анализ своего профессионального опыта; реалистичность оценки своих возможностей и уровня квалификации, а также осознание необходимых ограничений в своей деятельности; рефлексия ценностно-смыслового компонента профессиональной деятельности; достижение конгруэнтности между личностными ценностями и декларируемыми целями и задачами профессиональной деятельности; потребность в творческом подходе к работе, в самосовершенствовании).

Мы полагаем, что профилактическая направленность деятельности психолога, имеющая такие характеристики, сможет обеспечить оптимальные условия эффективности деятельности психологической службы образования, а следовательно, и всего педагогического процесса.

Целью нашего исследования было выявить профессиональную направленность деятельности практических психологов и определить, насколько профилактика представлена в их работе.

Исследование состояло из двух этапов. *На первом этапе* использовался субъективно-оценочный метод диагностики, основанный на анализе ответов психологов на вопросы анкеты. На данном этапе в исследовании приняли участие 100 практических психологов, работающих в образовательных учреждениях Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Среди них 64 школьных психолога и 36 психологов из дошкольных учреждений со стажем работы от 1 до 14 лет. Респонденты индивидуально заполняли разработанную нами анкету, целью которой было *изучение осознания психологами своей профессиональной деятельности, в частности профилактической.*

*На втором этапе* с целью выявления степени и особенностей отражения профилактической деятельности в основной документации психолога образования, использовался праксиметрический метод. Нами были проанализированы 35 годовых планов, 35 годовых аналитических отчетов и 186 аттестационных работ проективного характера, представленных практическими психологами при прохождении квалификационного испытания на вторую, первую и высшую категории.

Изучение профессиональной направленности практических психологов по отношению к профилактическому виду деятельности показало ограниченную представленность профилактики в деятельности психологов.

В качестве иллюстрации приведем некоторые полученные нами результаты. Так, например, приоритетное положение профилактики в своей профессиональной деятельности отметили 20% респондентов, что составляет 20 человек из 100 опрошенных психологов. При этом только 6% практических психологов признают себя компетентными в данном виде деятельности. 13% считают, что профилактика востребована в их учреждении (из них 5% указывают на ее востребованность родителями, 8% администрацией). Вопрос анкеты о содержании психопрофилактической работы оказался самым трудным для практиков, поэтому 39% опрошенных респондентов оставили данный вопрос анкеты без ответа или использовали формулировку «затрудняюсь ответить». Отсутствие информации по профилактическому виду деятельности во время профессиональной подготовки констатировали 84% респондентов, участвующих в опросе. Только 2,6% психологов, что составляет 5 человек из 186, выбрали для защиты на квалификационных испытаниях данный вид деятельности, чтобы показать свою компетентность и результативность деятельности в данном направлении.

Мы считаем, что данные, полученные при использовании субъективно-оценочного и праксиметрического методов, свидетельствуют

не только о слабой представленности профилактики в их профессиональной деятельности. Они демонстрируют также неоднозначность в ее понимании, что является показателем недостаточной осведомленности практических психологов в вопросах психопрофилактики. Приходится констатировать, что знания психологов о профилактической деятельности отрывочны и неглубоки, что закономерно сказывается на неумении планировать профилактическую деятельность, грамотно отражать ее в профессиональных документах и вербализовывать ее сущностные составляющие.

Таким образом, в ходе исследования были выделены следующие *тенденции*:

- 1 Профилактика отождествляется многими психологами с просвещением.
- 2 Практические психологи при освоении своей профессиональной деятельности и осмыслении приоритетов работы проходят тот же «исторический путь», что и психологическая служба образования в целом (т. е. от приоритета простой диагностики к коррекции, затем консультированию и, наконец, к сопровождению целостного процесса развития субъектов образовательного пространства (т. е. профилактике)); показательно, что приоритетность диагностики в своей работе отметили 53% начинающих психологов.
- 3 Психологи, работающие в дошкольных учреждениях, имеют большую ориентированность на те виды деятельности, которые по своей сути содержат определенную профилактическую направленность (например, развивающая и просветительная работа).

В целом состояние профилактической деятельности характеризуется по выделенным нами показателям как неудовлетворительное, нуждающееся в оптимизации процесса повышения квалификации и профессиональной компетентности психологов в профилактическом виде деятельности.

Выявленная нами неподготовленность психологов к профессиональному осуществлению данного вида деятельности явилась основанием для разработки специальных программ по повышению компетентности будущих специалистов и практикующих психологов в понимании сущности, специфики и особенностей организации профилактической работы в образовательном учреждении (организации), а также создания специальных условий для проявления способности к рефлексии, что, в свою очередь, будет способствовать становлению профилактической направленности их профессиональной деятельности.

## Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1994.
- Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб., 2003.
- Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Додонов Б. И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 19–29.
- Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. Л., 1967.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
- Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
- Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М., 1981.
- Неймарк М. С. Направленность личности и аффективной неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1966.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
- Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа. Харьков, 1974.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
- Ухтомский А. А. Доминанта. СПб., 2002.
- Яacobсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПЦИЙ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОЦЕНКЕ И АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ

К. А. Хвостов (Москва)

Одной из важнейших задач практического психолога, оценивающего персонал для организации, является моделирование личностных особенностей эффективного сотрудника, среди которых выделяются: саморегуляция и сформированность различных сторон самосознания.

В основе процедуры оценки лежит необходимость прогнозирования управляемости и возможностей персонала, поэтому для получения полноты картины используется ситуационный подход, – моделируются случаи деятельности от комфортных до депривующих.

В случае достаточно сильно депривированной профессиональной деятельности, например у менеджеров различного уровня, предполагается проведение стрессового интервью. Стрессовое интервью моделируется в зависимости от конкретных условий будущей деятельности: окружения – кто и где будет взаимодействовать с сотрудником, соответственно, каково необходимое ему «жизненное пространство», насколько близко он готов допустить другого человека в свою личную зону, не испытывая при этом фрустрации; каковы условия, приводящие его к дискомфорту, что именно оказывает воздействие: шум, недостаточная или избыточная освещенность, температурные условия, запахи и т. д.; необходимости к сохранению толерантности в условиях длительного ожидания (как долго – время) – каковы способы реагирования, когда про кандидата «забыли». На уровне изучения непосредственного поведения кандидата в ответ на взаимодействия возможны как бы случайные варианты депривации: физической – быстрое перемещение из офиса в офис с этажа на этаж; сенсорной – недостаточная громкость чужой речи или слишком высокий темп задавания вопросов для их восприятия, плохая читаемость каких-либо текстов и т. д. На уровне изучения способностей показательными параметрами может являться динамика освоения нового материала, связанного с профессиональной деятельностью, и оценка его значимости конкретным сотрудником, соотнесение с различными структурными звеньями самосознания. Обычно предполагается что чем выше уровень должности, тем более высока должна быть осознанность различных событий, соответственно, повторяющаяся неадекватность оценок и поведения может свидетельствовать о недостаточной пригодности кандидата. При изучении непосредственно самосознания личности возможно использование различных устоявшихся представлений отечественных исследователей. Так, следуя концепции В. С. Мухиной, возможна депривация различных структурных звеньев самосознания, когда «случайно» что-то путается или явно сознательно дается негативная оценка, что дает возможность оценивать и прогнозировать толерантность на ненамеренные или преднамеренные действия другого: имени – «случайно» путается имя или отчество; психологического времени личности – высказываются негативные суждения о прошлом опыте кандидата, составленном резюме; социального пространства личности – депривированы права, гипертрофируются обязанности. Депривация половой идентификации и образа тела обычно в профессиональной деятельности не практикуется и поэтому не моделировалась. Схема анализа типов реагирования показывает важность или незначимость определенного звена и готовность к социально нормативным реакциям, рассмотренным в методике

депривации структурных звеньев самосознания на основе дихотомического деления: активность–пассивность, лояльность–нелояльность, адекватность–неадекватность.

Дополнительное преимущество при подборе по сравнению с односторонними действиями практического психолога имеет согласованное взаимодействие консультанта кадрового агентства с менеджером по персоналу, когда моделируется поведение кандидата в ответ на неопределенную ситуацию, – его просят не предпринимать до некоторого времени самостоятельных действий по появлению в организации, так как это может повлиять на работу подразделения, куда он устраивается; здесь интерес представляют следующие параметры поведения кандидата: адекватность и лояльность.

При оценке сотрудника внутри организации ситуация неопределенности может задаваться службой персонала «случайно» – через секретариат, какие-либо информационные потоки и т. д. Изучение проявлений социального нормативного поведения личности в ситуациях, внешне противоположных стрессовым, возможно в ситуациях адекватного или неадекватного позитивного оценивания респондента со стороны специально подготовленного интервьюера с использованием техники комплимента на различных уровнях – от внешнего вида, поведения до способностей и личностных особенностей. Схема анализа в некоторой степени аналогична оценке типов поведения при депривации, возможен также анализ появления фрустрации или ее отсутствия на основе учета, как и ранее, содержания речи и компонентов невербалики.

Комплексный расширенный вариант оценки включает в себя рассмотрение баланса основных проявившихся эмоциональных состояний (позитивных, ориентировочных, негативных) и их сопоставление при разных видах внешнего воздействия: стрессового, неопределенности, позитивного, а также после окончания интервью. Данная схема позволяет в определенной степени спрогнозировать поведение личности в стрессе, что дает дополнительные возможности для адаптации в должности в зависимости от оргкультуры организации. В случаях недостаточно высокого уровня самоконтроля у топ-персонала по возможности проводится обучение приемам саморегуляции внешних невербальных проявлений, релаксации и диссоциации, ведется коучинг от развития социальной перцепции вплоть до работы с иррациональными убеждениями по различным структурным звеньям самосознания. Полученные результаты при адекватной самооценке у специалистов позволяют им продвинуться к значительным достижениям, когда более важными являются профессиональные успехи, а не повседневные условия.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

*Е. В. Шароградская (Нижний Новгород)*

Появление психолога-практика как специальности массовой профессии создало радикально новую ситуацию для разработки теоретических оснований его деятельности. Следует отметить, что современное состояние психологической практики не удовлетворяет в полной мере ни самих практических психологов, ни социум, ожидающий от них решения многих проблем. Доказательством этого может служить статистика смены мест работы психологов, «эффекты их психологического сгорания», низкий процент трудоустройства выпускников психологического факультета, нарекания на низкий уровень профессиональной подготовки, отсутствие у них способностей отвечать на вызовы социальной деятельности и т. д. В связи с этим возникла необходимость переосмысления форм обучения и подготовки психолога (Чиркова, 2008).

Дело в том, что с ростом потребности в психологах увеличилось число студентов, случайно выбирающих психологические факультеты. Возникла проблема построения такой системы образовательного процесса в высшем учебном заведении, которая учитывала бы как индивидуальные возможности профессионального становления будущего психолога, так и особенности его личностного развития. Общеизвестным является представление о том, что личность психолога выступает в качестве одного из основных инструментов его работы. По существу, личность специалиста, «Я-как-инструмент», является основным средством, стимулирующим совершенствование личности другого.

На сегодняшний момент проблемы личностного развития и профессионального становления студента-психолога еще остаются малоизученными. Наше исследование показало, что у части студентов имеется несоответствие между объективным содержанием предстоящей профессиональной деятельности и их личностными смыслами и установками. Более того, многие абитуриенты поступают на психологический факультет, чтобы решить свои личностные когнитивные, волевые и эмоциональные проблемы. Это затрудняет их профессиональное обучение, увеличивает подверженность стрессу и ограничивает эффективность профессионального развития. Возникает вопрос о том, как помочь будущему специалисту выявить и проработать его собственные проблемы, которые находятся часто в области бессознательного.

Мы сочли возможным для анализа обыденного сознания студентов и их жизненных сценариев, особенностей самовосприятия

использовать психосемантические методы. Психосемантика позволяет преодолеть противостояние объектного и субъектного подходов к изучению личности, поскольку суть психосемантического подхода – экспериментальное изучение личности через исследование категориальной структуры индивидуального сознания.

Психосемантика как научная область психологии позволяет изучать генезис, строение и функционирование индивидуальной системы значений, опосредующей процессы восприятия, мышления, памяти, принятия решения и т. п. (Психологический словарь, 1996, с. 311). Для нашего исследования были использованы принципы и методы психоэкологии, касающиеся состояния и поведения человека как информационного объекта в информационной среде обитания, разработанные академиком РАЕН И. В. Смирновым и его коллегами в НИИ психотехнологий.

Исследование психосемантических факторов, то есть тех сфер жизнедеятельности, которые вызывают у испытуемых яркие аффективные переживания и связаны с тем или иным фактором риска, позволили нам своевременно выявить студентов, требующих специального внимания.

Использование психосемантического анализа личности с помощью компьютера дает возможность исследовать человека на наличие патологических мотивов (например, суицидального, алкоголизации, наркотизации) и установить их иерархию среди основных исследуемых мотивов поведения. Выявление высокой субъективной значимости тех или иных сфер, мотивов, явлений, событий, влияющих на личностное развитие и дальнейшую профессиональную деятельность студента, дает возможность определения профессионально важных качеств и выявления групп риска. Все вышеперечисленное дает огромное поле для исследования в целях дальнейшей разработки индивидуальных программ по повышению психологического здоровья студентов, а также позволяет наметить пути повышения эффективности психологического сопровождения и оптимизации учебного процесса. Кроме этого, внедрение разработок психоэкологии в высших учебных заведениях может обеспечить проведение более качественного отбора на различные специализации психологических факультетов старших курсов с учетом субъективного состояния студентов.

### **Литература**

- Лурия А. Р. Диагностика следов аффекта. Психология эмоций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 228–234.
- Смирнов И. В. Психоэкология. М.: Холодильное дело, 2003.
- Чиркова Т. И. Методологические основы психологии. Практикум. Н. Новгород: ВГИПУ, 2008.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

*Л. Г. Юрченко (Славянск-на-Кубани)*

**П**роблема профессионального самоопределения, то есть проблема выбора профессии, становления и закрепления в избранной сфере профессиональной деятельности всегда была актуальна для молодежи и всегда была предметом изучения философов, педагогов, психологов, социологов.

Е. А. Климов так определяет понятие профессионального самоопределения: «Профессиональное самоопределение уместно понимать в общем виде как деятельность человека, принимающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» (Климов, 1996. с. 38).

Профессиональное самоопределение рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностной системы своих базовых отношений к профессионально-трудовой среде, развитию и самореализации духовных и физических возможностей, разработка профессиональных, жизненных планов и намерений, становления реалистического образа профессионала.

Самоопределение – это выбор, но для него недостаточно знать окружающий мир людей, вещей, природы. Выбор по отношению к чему? По отношению к себе. Познание себя, своего «Я», своих притязаний и возможностей для самоопределения и лучшей реализации своих сил – новая достойная гуманизма задача образования – обучения и воспитания (Климов, 1996, с. 416).

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Процесс самоопределения подростка (в самом широком его понимании – как процесс полоролевого самоопределения, профессионального выбора, становления идентичности, ценностно-смыслового самоопределения) выступает как одна из ведущих возрастных задач отрочества и определяется той ситуацией множественных выборов, в которой оказывается подросток.

Основное содержание подросткового этапа социализации определяется ситуацией множественных социальных выборов. Актуальной же ее способностью является протекание процесса самоопределения в ситуации нестабильности общества в целом и в частности – кризиса привычных норм и ценностей. Таким образом, потенциальная, объективная заданность трудностей подросткового

самоопределения вытекает прежде всего из самого факта дестабилизации социальной жизни, что выражается, возможно, не только и не столько в отсутствии норм социального поведения, сколько в том, что сегодня они не образуют четко структурированных нормативных моделей.

Возможность выбора профессии рассматривается как условие жизненного самоопределения личности и успешной интеграции ее в общество. Для нашего общества предпочтительнее всего модель прагматического выживания, основу которой составляют саморегуляция (управление своими поступками, состояниями), самообладание (способность действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях), самосознание (осознание своих качеств), самоактуализация (личностное самосовершенствование) и самоопределение (самостоятельный выбор каждым своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни).

Прагматический подход находит выражение в характеристике молодого поколения, «хотят работать», «могут работать», «ищут работу». При ориентации на такой подход от общества требуется решение ответственной задачи – предоставить каждому человеку возможность для выбора собственной жизненной позиции, «включения» механизмов личностного самосовершенствования.

Психологический анализ профессионального самоопределения подростков показывает, что этот процесс по-разному осуществляется в разных образовательных учреждениях: детском доме, школе-интернате и массовой школе. Различие состоит в том, что в обычной школе вначале формируются более реалистичные представления о своей будущей профессии, а у воспитанников школы-интерната достаточно рано складываются идеализированные, нереалистичные представления о своей будущей профессии, поэтому отношение к выбору у них, как правило, неосознанное, противоречивое, фрагментарное.

За воспитанника детского дома или школы-интерната этот акт совершают другие, и он обусловлен системой общественного воспитания. По существу, процесс профессионального самоопределения превращается для воспитанников школы-интерната в акт профессионального определения. Учитывая то обстоятельство, что профессиональное самоопределение в старшем подростковом возрасте является важнейшей составляющей личностного самоопределения, можно предположить, как неблагоприятно это может сказаться на всем ходе становления личности, ее жизненном пути.

Несмотря на широкий спектр образовательных «услуг» и палитру различных форм образовательных учреждений, которые их предо-

ставляют, поколение детей из школы-интерната – это поколение ограниченного выбора. Ввиду отсутствия по разным причинам широких возможностей профессионального выбора, положение данной группы на рынке труда неустойчиво, а шансы получить высококлассное профессиональное образование невелики.

Изначально ученики школы-интерната не ориентированы на высшее образование, у них не определены конкретные формы профессионального образования и формы его получения. Ситуация находится во власти случая, а определяющим фактором становится возможность поступить в то или иное профессиональное училище, обеспечивающие жизненно необходимые условия существования (жилье, питание) и как второстепенный фактор – получение профессии.

В пилотажном исследовании, проведенном со старшеклассниками школы-интерната № 2 г. Абинска по определению мотивации выбора профессии мы использовали методы изучения профессиональных намерений старшеклассников и изучение профессиональных интересов учащихся (Голомшток, 1979, Климов, 1969).

В исследовании акцент делался не на оценку актуального уровня способностей, а на выявление индивидуально-психологических особенностей и мотивации учащихся с учетом ситуации, когда профессионально важные качества этих детей находятся в скрытом состоянии ввиду отсутствия возможностей и желания для их проявления.

Нами было выявлено, что для учащихся школы-интерната характерны неустойчивость эмоционального состояния, недостаточный уровень самосознания, неадекватная самооценка, отсутствие жизненного опыта, знаний о мире профессий и рынке труда, особенностях выбора профессии.

Проведенное исследование мотивов профессионального выбора детей-сирот школы-интерната позволило выделить ряд проблем, с которыми они сталкиваются в процессе самоопределения и решение которых позволило бы этим детям успешно адаптироваться в социуме и мире профессий: необходимость информации, сопровождающей процесс профессионального самоопределения, – 71%; потребность учащегося сделать выбор профессии – 66%; потребность в профессиональном становлении, разработка этапов построения профессиональной карьеры – 51%; необходимость приобретения навыков саморегуляции и психологического сопровождения этого процесса – 65%; необходимость преодоления неуверенности в собственных силах, тревожности – 53%; потребность в формировании адекватной самооценки – 81%.

В процессе исследования выяснилось, что дети-сироты неадекватно оценивают свои возможности и не в состоянии соотносить

их с собственным выбором профессии, со своими интересами, склонностями и, самое важное, со способностями и возможностями. Учащиеся школы-интерната не умеют составлять свой собственный профессиональный план и аргументировать свой выбор.

При осуществлении выбора профессии данному контингенту школьников необходимо учитывать не только свои интересы, увлечения, но и адекватно оценивать знание и учет собственных способностей и возможностей; знание требований профессии к человеку, а также умение соотносить свои возможности с требованиями рынка труда.

Ограниченная возможность реализации собственного потенциала является особенностью профессионального самоопределения детей в детских домах и школах-интернатах, что связано с условиями, оказывающими влияние на процесс формирования жизненной позиции, а также на мировоззрение старшеклассников и их мировосприятие. Это приводит к возникновению инфантилизма в детской среде и закреплению мотивации избегания неудач в их повседневной жизни, что затрудняет процесс профессионального самоопределения. Как правило, выбор этих детей ограничивается получением рабочей специальности в профессиональном училище, которое обеспечивает им жизненно необходимые условия в получении профессии.

Работы по развитию личности будущего профессионала в ходе профессионального обучения предполагают актуализацию и психолого-педагогическую поддержку проектирования жизненных планов, которые включают отношение к таким параметрам собственной уникальной жизни, как: ценность бытия; личное и семейное благополучие; здоровье личное и близких; качество жизни (достаток, отдых, досуг); добропорядочность и опрятность жизни; стремление к полноценной жизни и приобщение к культуре; эффективность в качестве работника; приложение волевых усилий к созданию собственным трудом обеспеченной и/или состоятельной жизни; сохранение и приумножение материальных, духовных и культурных ценностей; общественное и культурное предназначение.

Обучение в профессиональном училище является начальным этапом профессионального становления детей-сирот. В этот период на передний план выступает учебная деятельность, но в отличие от школы-интерната она связана с освоением конкретного профессионального труда. Одним из важных источников профессионального развития является внешняя среда, где в качестве компонентов профессионального образования выступают преподносимые педагогами теоретические и практические знания, влияющие на профессиональное становление в условиях обучения. Следует отметить, что никакие

усилия педагогов не приведут к профессиональному росту, если учащийся не хочет осваивать материал и не движется сам, то есть не активен, не стремится быть субъектом учебной деятельности. Как отмечает Н. С. Пряжников: «Истинное развитие личности – это прежде всего саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями как таковыми, а внутренней позицией самого человека» (Пряжников, 2002, с. 82).

Развитие субъекта возможно только в процессе преобразования мира и самого себя. Такое развитие осуществляется не само собой, не как естественный рост, а как сложный и трудный процесс преодоления возникающих проблем. В профессиональном училище учащиеся подходят к изучению отдельных наук с точки зрения будущей профессиональной деятельности. Основным психологическим новообразованием учащихся профессионального училища является рефлексия на собственный жизненный путь, самостоятельную деятельность по конкретной профессии и ее общественной ценности. Качественно меняется и мотивация учебной деятельности учащихся профессионального училища.

Исследование ведущих мотивов профессионального самоопределения учащихся профессионального училища демонстрирует следующие представления о выборе профессии детей из семьи и детей-сирот в сравнении.

В целях выявления мотивов, побудивших подростков выбрать рабочую профессию и поступить в профессиональное училище № 45 г. Славянска-на-Кубани, нами проведено анкетирование 83 учащихся из семьи и 65 учащихся-сирот и сделан сравнительный анализ.

Результаты исследования показали, что ведущим мотивом выбора профессии учащимися из семьи является мотив «профессия соответствует моим возможностям» – (38,7%), что показывает их уровень самооценки и ее адекватность

Учащиеся-сироты показали, что при выборе профессии ведущим был мотив «профессия казалась интересной» (32,2%). Для них интерес к профессии имеет важное значение и они не задумываются о своих способностях и возможностях в ее освоении.

Вторым по значимости мотивом выбора профессии для учащихся из семьи стало представление о том, что выбранная профессия высоко ценится в обществе, а значит, они предполагают быть успешными и иметь профессиональные перспективы в будущем, связанные с этой профессией. Для учащихся-сирот выбор профессии и предположения о том, что данная профессия высоко ценится в обществе, связывают с возможностью заработать. Для детей-сирот это особенно актуально, т. к. все их тревоги связаны с неопределенностью будущего,

в частности с отсутствием жилья, стабильного заработка, поддержки общества и т. д.

Дети-сироты, выбирая профессию, ориентируются также на хорошо оплачиваемую рабочую профессию, которая даст возможность выжить в трудных материальных условиях. Следующим по значимости условием при выборе профессии для них является интересная и содержательная работа, ценность профессии в обществе и то, что она соответствует их возможностям.

Как показывают результаты исследования на первом этапе обучения в профессиональном училище в среднем 40% учащихся из семьи определились с профессией окончательно, около 26% – нет, а 3% затрудняются ответить на этот вопрос. Вместе с тем более 65% детей-сирот не определились с выбором профессии окончательно, около 20% – затрудняются ответить на этот вопрос, и только 15% решили, что их выбор окончательный. Неопределенность и не всегда удачный выбор профессии детьми-сиротами обусловлен прежде всего поверхностными представлениями и скудностью информации о мире профессий и тех требованиях, которые каждая из них предъявляет к личности.

Актуальным является и то, что дети-сироты не умеют самостоятельно, осознанно делать выбор, у них нет опыта, их этому не учат в школах-интернатах, где, к сожалению, слабо организована профориентационная работа, поэтому представления детей-сирот об окружающей действительности наивны и нереалистичны, отсутствуют реалистичные представления о жизни в социуме, они испытывают тревогу, не умеют приспосабливаться к новым жизненным условиям.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, можно сказать, что большинство детей подросткового возраста имеют поверхностные представления о выбранной профессии, не умеют осознанно делать выбор; плохо представляют процесс профессионального обучения и профессиональной деятельности, нуждаются в психологической помощи и социальной поддержке, что является непременным условием успешного жизненного и профессионального самоопределения.

### **Литература**

- Голомшток А. Е.* Выбор профессии и воспитание личности школьников. М.: Педагогика, 1979.
- Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
- Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М., 2002.

## ГЛУБИНА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ ПРЕДМЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВНУТРЕННЯЯ ПРЕДПОСЫЛКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

*В. П. Яссман (Хабаровск)*

**В** психологической литературе уделяется большое внимание проблеме профессионального становления человека преимущественно в аспекте формирования его как субъекта деятельности (Ананьев, 1974; Борисова, 1974; Брушлинский, 1994; Климов, 1991; Кудрявцев, 1981 и др.). Задача профессиональной подготовки заключается в обеспечении достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности. В этом отношении, как подчеркивает В. Д. Шадриков, длительное время в отечественной психологии господствовала точка зрения, согласно которой психические явления рассматривались как отражение действительности (Шадриков, 2006). Поэтому главным, первичным фактором формирования внутреннего мира человека выступали внешний мир, окружающая среда. При профессиональной подготовке специалистов данная формула остается распространенной и в настоящее время.

С другой стороны, согласно положению, сформулированному С. Л. Рубинштейном, внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия (Рубинштейн, 1959). «Внутреннее» есть собственно душевная, психическая реальность, а, соответственно, первичным является человек с его переживаниями, которые опредмечиваются. Однако и сама душевная реальность, внутренний мир человека «действует через внешнее и этим само себя изменяет». Данная формула вовсе не отменяет, а существенно дополняет, корректирует действие предыдущей, взятые же вместе, они достаточно полно отражают реальное движение психики, подчеркивая, акцентируя разные моменты постоянного «кольцевого» взаимодействия, взаимосозидания внутреннего и внешнего, бытия и сознания.

Отталкиваясь от известного тезиса С. Л. Рубинштейна о двух способах существования человека и двух отношениях его к жизни, Л. М. Митина, исследуя профессиональную деятельность учителя, выделяет две основные модели труда учителя – модель адаптивного, приспособительного поведения и модель, которая характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом, использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые

пути совершенствования педагогического процесса (Митина, 1988). Фактически, это стили деятельности, которые существенно обусловлены особенностями индивидуальности учителя и своеобразием его личности.

В диссертационном исследовании Е. А. Манчилиной, проведенном под нашим руководством, осуществлялось исследование ценностно-смысловой сферы студентов разных специальностей (профессия человек/человек и профессия человек/знак по классификации Климова) (Манчилина, 2006). Полученные результаты убедительно показали, что нет принципиальной связи между типом профессии и ценностно-смысловой сферой личности, поскольку основное качественное отличие между специалистами определяется особенностями образа мира самой личности, т. е. внутренними условиями, и позволяет говорить о наличии двух отличающихся направленностей личности в отношении целей активности. Первая показывает наличие стремления воспринимать и ощущать собственную жизнь как продуктивную, с наличием конечного продукта (самоактуализация) и удовлетворенностью от самого процесса активности, что в целом позволяет говорить об общей ориентированности этой группы на цель и процесс в деятельности. Для второй направленности более характерной оказывается ориентация на социальное и личностное благополучие.

Бесспорно, сам выбор профессии и овладение профессиональными навыками оказывают влияние на становление личности. Но вот успешность есть не столько результат организованной учебной деятельности, сколько следствие внутренних предпосылок. Откуда берутся эти предпосылки? На этот вопрос, возможно, можно найти ответ, если понять, какие зачастую случайные воздействия выступили импрессионгом и определили развитие интереса к деятельности в той или иной области и тем самым предопределили успешность продвижения в ней человека.

Мы предполагаем, что направленность и избирательность индивидуальной активности определяется интенциональными структурами, или интенциями. Интеллектуальные интенции, по определению М. А. Холодной, – это особые субъективные состояния (состояния направленности ума), которые по своим механизмам являются продуктом эволюции индивидуального ментального опыта, а по форме выражения – неопределенно переживаемыми и в то же время чрезвычайно устойчивыми чувствованиями (Холодная, 1997). Анализ особенностей интеллектуальной деятельности людей с высоким уровнем реальных интеллектуальных достижений позволил М. А. Холодной выделить три типа ментальных структур, характеризующих

интенциональный опыт: предпочтения, убеждения и умонастроения. Согласно С. Л. Рубинштейну, объект детерминирует мышление не непосредственно, а через процесс анализа, иными словами, связь исходных внешних условий мышления и его результатов опосредована закономерным внутренним ходом мыслительного процесса. Выступая против механистического понимания детерминизма просто как внешнего толчка, он полагает, что формула закона должна определенным образом соотносить внешние причины и внутренние условия. Только посредством такой формулы можно определить закономерность любых явлений. Отсюда, согласно Д. Б. Богоявленской, «...именно внутренние условия ситуации закономерно и однозначно определяют понимание ситуации» (Богоявленская, 2002, с. 30). Но чтобы вскрыть эти внутренние условия, человек должен быть готов к этому. Внутренний мир человека должен быть открыт той деятельности, в форме которой человек взаимодействует с миром.

Таким образом, внутренний мир человека может быть по-разному открыт миру, по-разному «заточен» или «настроен» к различным предметным областям, что выступает внутренним условием продвижения человека внутри деятельности. Открытость человека миру обнаруживает себя в глубине концептуального понимания человеком предмета деятельности и составляет, с нашей точки зрения, одну из основных характеристик внутреннего мира человека. Положение о том, что предмет деятельности наделен собственным «характером требований», предъявляемых субъекту, является исходным в нашем исследовании. Однако эти требования всегда преломляются через внутренний мир человека, через образ мира, через предуготованность человека к видению предмета, постижению его сущности. Понимание сущности предмета задает специфику субъектно-объектных отношений в деятельности, позволяет выстроить во внутреннем мире человека особое субъективное (ментальное) пространство деятельности, которое представляет собой многостороннюю систему семантических отношений. Вместе с тем глубина этого видения (постижения, понимания) может быть различной: от формального и поверхностного понимания предмета до постижения его «ядра». С нашей точки зрения, глубина видения предмета обуславливает включенность субъекта в деятельность, его захваченность предметом. В. Ф. Петренко считает, что понятие «видеть» предусматривает определенную степень сознания, представленности тех или иных качеств, признаков объекта в их значениях. При этом структуры значения, опосредующие восприятие, непосредственно вплетены в ткань образа; субъект видит не схему образа, воспринимает не значения, а означенный образ. Вместе с тем «сознание не просто дублирует с помощью

знаковых средств отражаемую реальность, а выделяет их в идеальные обобщенные модели действительности» (Петренко, 2005, с. 17).

Наиболее ярко глубина постижения сущности предмета проявляется в творчестве. Так, применительно к лётной профессии высшим проявлением творчества является сохранность жизни человека в небе. Поэтому творчество синонимично профессионализму, поскольку именно профессионализм является «гарантом лётной и человеческой надежности... гарантом безопасности полета» (Пономаренко, 1995, с. 41). При этом В. А. Пономаренко исходит из, казалось бы, очевидных истин: «в каждой профессии есть работники, специалисты и профессионалы». Да, к сожалению, много людей «работает» в разных областях, формально относясь к делу. Но авиация «без профессионализма... становится транспортом» (Пономаренко, 1995, с. 193).

С его точки зрения, «профессиональные знания, умения и навыки не есть центральное звено личности, а лишь средство развития своих общечеловеческих возможностей и сущностных сил» (Пономаренко, 1995, с. 43). «Знания, умения и навыки – это «прививаемые» рефлекс к способностям, а духовность – изнутри имманентно присутствующее, которой он сам насыщает профессию» (Пономаренко, 1995, с. 258). Таким образом, профессионала от специалиста отличает системное свойство – «духовное пространство», и это не метафора, подчеркивает автор, а взаимоотношения со своей совестью. «Духовное пространство» – это внутренний мир, формируемый любовью к полету, потребностью в духовной свободе и потому исключаящий духовную глухоту.

Нами предложен подход к исследованию глубины понимания (постижения, видения) предмета деятельности (области жизнедеятельности) и глубины отношения человека к ней. Мы считаем, что глубина понимания деятельности обусловлена следующими устремленностями:

- 1) установкой на саморазвитие своего внутреннего мира в деятельности (активности в деятельности);
- 2) склонностью рассматривать предмет деятельности не в рамках заданного, требуемого и поощряемого, а в системе широких, выходящих за непосредственные концептуальные рамки деятельности связей и отношений, в системе трансперсональных связей, универсальных бытийных ценностей;
- 3) тенденцией рассматривать деятельность не как источник выживания, а как условие личностного и духовного саморазвития;
- 4) стремлением рассматривать предмет деятельности в контексте общечеловеческих ценностей, что обусловлено выбором таких

целей деятельности и способов (путей) их реализации, которые отвечают этим общечеловеческим ценностям (цели и способы деятельности включены в семантическую структуру деятельности).

Таким образом, глубина понимания предмета деятельности выступает концептуальной основой (внутренним условием) профессионализма и профессиональной компетентности. Б. М. Величковский отмечает, что «понимание», в широком смысле этого слова, прямо определяется имеющимися у человека концептуальными структурами. Поясняя эту мысль в контексте процесса обучения, автор пишет: «Если обучение, несмотря на усилия учащихся и преподавателей, не приводит к пониманию предмета, то причиной этого может быть отсутствие понятийной базы или же неправильная категоризация» (Величковский, 2006, с. 47). Выделенная закономерность, с нашей точки зрения, может быть распространена на все области жизнедеятельности человека, поскольку у каждой из них имеется свой предмет, а концептуальное видение этого предмета, отношение к нему предопределяет и поведение человека в той или иной области жизнедеятельности.

Иначе говоря, понимание мира и частных его характеристик определяется «развитостью» человека, т. е. уровнем развития его духовной сферы, его внутреннего мира, способностью «видеть» мир не фрагментарно, а целостно. Именно расширение горизонта сознания и углубление картины мира является целью многих духовных практик. Сказанное распространяется на любую форму активности человека в любой области жизнедеятельности, предмет каждой из которых представлен во внутреннем мире человека в форме субъектных семантик. Видение (понимание) предметного содержания определенной (конкретной) деятельности предполагает истолкование и интерпретацию, что осуществляется сквозь призму концептуальных понятий (личностных конструктов).

С нашей точки зрения, динамика развития человека в деятельности коррелирует с изменением того круга терминов (понятий, личностных конструктов), которые в сознании субъекта концептуально отображают ее предметное содержание. В зависимости от активности субъекта круг таких терминов может быть в той или иной степени изменен. Поиск терминов, наиболее точно передающих смысл ситуации и раскрывающих существенные стороны вещей и явлений, свидетельствует о такой активности.

Глубина представленности концептуальных понятий во внутреннем мире человека различна. Идея глубины познавательной активности в контексте разработки теории уровней обработки информации предпринималась ранее в рамках подхода к исследованию

памяти, разработанного канадско-шотландским психологом Фергюсом Крэйком совместно с его коллегой Робертом Локартом (Величковский, 2006, с. 376). Согласно этому подходу, обработка материала может осуществляться на разных уровнях, связанных с выделением поверхностных (перцептивных) или глубоких (семантических) признаков. При этом внутри каждого из уровней обработки можно выделить формы анализа, которые, в свою очередь, также различаются по глубине и по обширности вовлекаемых ассоциативных связей.

Нами разработана и апробирована методика исследования глубины концептуального понимания человеком предмета деятельности (ГППД). Одним из ведущих методов, позволяющих раскрывать содержательную сторону представленности во внутреннем мире испытуемых концептуальных структур, отражающих предмет деятельности человека в той или иной сфере жизни, в нашем исследовании стал ассоциативный эксперимент. Ассоциации, которые продуцирует респондент на заданное слово-стимул, позволяют увидеть представленность различных сторон и граней заданного понятия во внутреннем мире (ментальной сфере) человека, что позволяет обнаруживать особенности и специфические различия внутреннего мира и образа мира у разных групп испытуемых.

Выбор стимульного слова обусловлен задачами исследования, а именно исследуемой предметной областью жизнедеятельности человека, не ограниченной только рамками профессии. Ассоциации выступают формой существования значений и смысловых отношений во внутреннем мире человека. Сложившееся в психосемантике понимание психологической структуры значения положено нами в основу авторского варианта метода ассоциативного эксперимента. Мы исходим из того, что логика раскрытия понятия-стимула отображает структуру предметной области деятельности. Каждая ассоциация раскрывает ту или иную структурную характеристику исследуемой области. Как нами было сказано выше, предмет наделен таким сверхчувственным системным качеством, как «характер требования». Именно поэтому, согласно А. Н. Леонтьеву, предмет есть всегда предмет интенции. Свойства предмета представлены системой семантических отношений, образующих субъективное (ментальное) пространство деятельности. Поскольку ассоциации выступают формой существования значений и смысловых отношений во внутреннем мире человека, а значение представляет собой «превращенную деятельность», то анализ ассоциаций позволяет выявлять особенности видения респондентами предмета деятельности.

*Методика исследования глубины понимания предмета деятельности и предметного содержания явления. Методика является инди-*

видуальной по форме проведения и диалогической по своей природе. Методическая процедура представляет собой структурированную серию заданий. **Шаг 1.** Выбрать стимул – понятия, которые концептуально отражают предмет исследуемой области. Например, при исследовании содержательной стороны деятельности педагога в качестве стимула могут быть выбраны такие понятия, как ребенок, учитель, развитие и им подобные. **Шаг 2.** Испытуемому предлагается дать на заданное слово-стимул 20 ассоциаций. **Шаг 3.** Из них испытуемый должен выделить 5 ассоциаций, которые, по его мнению, в наибольшей мере отражают предметную сторону заданной деятельности. **Шаг 4.** Нарисовать заданное понятие (для оценки и интерпретации рисунков предусмотрена отдельная процедура анализа).

После получения необходимого объема информации экспериментатор осуществляет анализ данных, полученных в ходе ассоциативного эксперимента при помощи частотного, качественного анализа, а также с помощью экспертной оценки. Количественный анализ заключается в подсчете частотности ассоциаций. Тем самым определяются универсалии, получившие наибольший рейтинг по частоте встречаемости. Качественный анализ предполагает тематическую группировку ассоциаций и распределение ассоциаций по уровням глубины понимания респондентами предмета исследуемой области, что осуществляется путем экспертной оценки. Тематическая группировка заключается в распределении ассоциаций по тематическим направлениям, раскрывающим определенную содержательную сторону понятия, что позволяет судить об особенностях представленности предмета деятельности во внутреннем мире респондента.

Для того чтобы выявить глубину понимания респондентами предмета деятельности, все полученные ассоциации распределяются в соответствии с предложенной нами трехуровневой системой оценивания (поверхностные, промежуточные и глубинные). В нашем понимании каждый уровень отражения предмета деятельности во внутреннем мире человека – это способ измерения в определенном ценностно-смысловом контексте. Мы считаем, что выделенные нами уровни обозначают ценностно-смысловые контексты, в которых происходит измерение отображаемого во внутреннем мире человека; указывают на глубину видения субъектом предмета своей деятельности в той или иной сфере жизнедеятельности; позволяют судить об особенностях и своеобразии образа мира и внутреннего мира человека; выступают концептуальной основой активности человека.

Эмпирически нами выделено следующее содержательное наполнение уровней:

**1. Поверхностный** (обыденное, поверхностное, фрагментарное представление о предмете деятельности, формальное овладение некоторыми способами решения задач). Для этого уровня свойственна фрагментарность понимания предмета, что раскрывается в случайных, далеких, формальных, стереотипных, конкретно-ситуативных, наивных эмоционально-чувственных ассоциациях.

**2. Нормативный (промежуточный).** Как правило, это культурно и профессионально детерминированный уровень. На этом уровне человек может демонстрировать высокий уровень овладения профессиональными знаниями в определенной сфере жизнедеятельности и профессиональное владение способами решения специфических для данной деятельности задач, высокий уровень мастерства при осуществлении деятельности, но при этом понимание предмета деятельности очерчено традиционными рамками требований. Для этого уровня характерны ассоциации, отражающие императивно-операциональные знания (стратегия и тактика поведения в профессиональной деятельности); требования к личности профессионала, личностные характеристики, (оценочная составляющая); теоретические знания в условной области жизнедеятельности.

**3. Глубинный.** Мы предполагаем, что для каждой предметной области существует свой ядерный, глубинный слой, заданный высшими ценностями или категориями, напрямую не детерминированными непосредственными задачами, решение которых требует сама ситуация деятельности. Ассоциации этого уровня означивают ценностно-смысловое «ядро» предмета. Глубинный уровень предполагает такой способ когнитивной деятельности, который начинается из наиболее возможного всеобъемлющего целого и спускается до частей как подцелых таким образом, как это свойственно действительной природе вещей, что помогает воссоздать иную реальность – более целостную и гармоничную.

Вопрос о том, на каком основании расценивать и интерпретировать связи как поверхностные, нормативные (промежуточные) и глубинные, требует специального анализа. Успешность, эффективность и объективность интерпретации любых экспериментальных данных основана на четких, объективных критериях, которые сводили бы к минимуму возможность субъективизма. Поэтому для уровневой оценки ассоциаций необходимо опираться на объективную эталонную модель. Такая модель детерминирована культурными ценностями и представлениями, которые могут разделяться или не разделяться испытуемыми. Если человек не ориентируется на систему эталонных ценностей, то и в ассоциациях людей эти ориентации будут отсутствовать, поскольку не входят в их значимую систему отношений.

## Литература

- Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
- Величковский Б. М.* Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. М.: Смысл: ИЦ «Академия», 2006.
- Манчилина Е. А.* Динамика ценностно-смысловой сферы студентов в зависимости от образа мира профессии (на примере профессии человек-знаковая система и человек-человек): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.
- Митина Л. М.* Влияние эмоционального компонента мотивации школьника на его отношение к учению // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1988.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. СПб., 2005.
- Пономаренко В. А.* Страна авиация – черное и белое. М., 1995.
- Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1959.
- Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барк, 1997.
- Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга: ЛОГОС, 2006.