#### Министерство образования и науки Российской Федерации ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

# ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ «ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО»: ПОДХОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Коллективная монография

Под редакцией М. М. Дудиной

Екатеринбург РГППУ 2015

УДК 316.612 ББК Ю953 П86

#### Авторский коллектив:

- Н. С. Аболина (п. 2.4), И. Б. Бессонов (п. 2.5), С. З. Гончаров (пп. 1.2, 1.3), Н. С. Глуханюк (п. 3.1), М. М. Дудина (введение, заключение, пп. 1.1, 2.1, 2.2), Е. В. Дьяченко (пп. 2.5, 3.1, 3.3, 4.2), Л. Н. Кутявина (п. 3.2), Е. В. Лебедева (пп. 4.4, 4.5), М. Г. Петрова (п. 4.2), А. С. Розенфельд (п. 4.3), К. А. Рямова (п. 4.3), Н. В. Остапчук (пп. 2.3, 4.4), С. Л. Семенова (п. 2.2), Т. Б. Сергеева (п. 3.2), Ю. Н. Солдатова (п. 3.3), О. Е. Сурнина (пп. 4.4, 4.5), Ф. Т. Хаматнуров (п. 1.1), Е. М. Широких (п. 1.2), Д. Е. Щипанова (п. 4.1)
- Пвб Психология саморазвития человека в системе «образование профессия общество»: подходы и результаты исследований: коллективная монография / под ред. М. М. Дудиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 270 с. ISBN 978-5-8050-0565-8

Представлены результаты исследований сотрудников кафедры теоретической и экспериментальной психологии РГППУ в проблемном поле психологических оснований саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество».

Исследование адресовано научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам.

УДК 316.612 ББК Ю953

Рецензенты: доктор психологических наук, профессор Э. Э. Сыманюк (ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор философских наук, профессор Ю. П. Андреев (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0565-8

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессиональнопедагогический университет», 2015

#### Оглавление

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические представления о саморазвитии человека	8
1.1. Философско-методологические основания саморазвития личности: социальные предпосылки и исторический анализ	8
1.2. Диалектика саморазвития человека	18
как предпосылки его саморазвития	
Список литературы	55
Глава 2. Саморазвитие человека в процессе профессионального образования	58
2.1. Особенности профессионального саморазвития студентов в рамках стратегий профессионального обучения	58
2.2. Саморазвитие личности в контексте ее психологической культуры	
2.3. Исследование уровней развития психологической компетентности как фактора саморазвития личности	
2.4. Аутокомпетентность в саморазвитии человека сквозь призму психологических теорий	91
2.5. Психоэмоциональное благополучие студентов как условие саморазвития в пространстве образовательной среды ву-	
за и ее психологической безопасности Список литературы	
Глава 3. Психологические основания саморазвития человека в про- фессии	
3.1. Саморазвитие как проявление Я человека в профессионализации	120
3.2. Профессиональная мобильность преподавателя вуза как стратегия адаптации к деятельности и саморазвитию	129
3.3. Структурные особенности потенциала личности в контексте идеи личностно-профессионального саморазвития на	
примере личности судьи	

Глава 4. Возрастные аспекты саморазвития	. 158
4.1. Смысловые и временные аспекты будущего в картине мира личности как ресурс саморазвития	158
4.2. Самоактуализация взрослых как механизм саморазвития в процессе интенсивной групповой подготовки	177
4.3. Роль и сущность социально-педагогической поддержки в саморазвитии пожилого человека	189
4.4. Социальная активность как условие и показатель саморазвития личности в позднем возрасте	207
4.5. «Эффект диапазона» в ретроспективной оценке интервалов жизненного пути	220
Список литературы	. 234
Заключение	. 244
Библиографический список	. 248

#### Введение

В стратегиях государств, добившихся успехов в развитии наукоемкой экономики, выделяются две основные линии.

Первая — это укрепление так называемого макроэкономического базиса, т. е. создание более благоприятного социально-экономического, социокультурного, идейно-политического и институционального режимов, обеспечение макростабильности и высокого уровня капитальных вложений, что в совокупности обеспечивает потенциально нелимитированный доступ к глобальным знаниям, использование этих знаний, развитие национальных научных исследований, информационной инфраструктуры, повышение уровня инновационно актуализированного образования. Приоритетные направления стратегий перехода к информационному обществу и формирование экономики знаний основываются на поиске адекватной организационной структуры учреждений профессионального образования (особенно для образования взрослых всех возрастных групп), которая обеспечила бы переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Этот переход является важнейшей проблемой образования в XXI в.

Вторая линия диалектически связана с первой – должно происходить создание условий для превращения человека из «меры всех вещей», из «первокирпичика» социума в субъекта экономики знаний, т. е. субъекта ежедневной технологической революции. Исходя из этой стратегии, личность должна стать производителем знаний высоких технологий, инноваций и высококачественных услуг. Это повлечет за собой перманентное повышение требований к саморазвитию духовных и физических сил персонала инновационно ориентированных предприятий и организаций, что, в свою очередь, обеспечит нормальное развитие личности, ее саморазвитие, оптимальную работоспособность и сохранение здоровья в конкретных условиях социодинамики среды. Рост качества человеческого капитала является интегративным результатом этого процесса: работник становится производителем знаний высоких технологий, инноваций и высококачественных услуг, т. е. он превращается в субъекта ежедневной технологической революции, в субъекта экономики знаний. В то время как при наличии психических деструкций и неспособности к саморазвитию человек не в состоянии не только адекватно развиваться, но даже приспособиться к современным условиям обучения, работы и жизни. Следствием этого является социально-экономическая стагнация, неконкурентоспособность предприятия в целом и данной личности в частности.

Проблема саморазвития традиционно затрагивает молодежь, но в настоящее время она актуальна для людей любого возраста.

Основной целью предлагаемой монографии является разностороннее изучение психологического феномена саморазвития человека с позиций системного и институционального подходов.

В первой главе книги обсуждаются вопросы философско-методологических оснований психологических явлений, связанных с саморазвитием личности. Раскрывается сущность базовых понятий и явлений через идеи известных мыслителей с античных времен до наших дней.

Во второй главе на основе результатов психологических исследований рассмотрены проблемы и факторы, влияющие на эффективность процессов саморазвития личности в пространстве образования, в том числе рассмотрены резервы взаимовлияния процессов саморазвития и формирования компетентности в системе высшего образования (аутокомпетентности, психологической компетентности, психологической культуры).

Третья глава содержит аналитические материалы, описывающие психологические особенности саморазвития человека в профессии через проявление и реализацию *Я-образа*. Результаты исследований доказывают потенциал становления профессиональных конструктов личности через саморазвитие.

В четвертой главе раскрываются особенности психологических аспектов саморазвития человека в контексте его жизненного пути. В частности, обусловленность явлений саморазвития через осознание молодежью смысловой картины мира и собственной жизни; детерминация проявления социальной активности пожилых и старых людей процессами саморазвития; влияние специфики субъективного (психологического) времени на устойчивое и целенаправленное развитие и саморазвитие личности.

Коллективная монография является результатом работы профессорско-преподавательского состава кафедры теоретической и экспериментальной психологии по госбюджетной научно-исследовательской работе «Психологические основы саморазвития в системе «человек – образование – профессия – общество». Работа написана следующими авторами: кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Аболина (п. 2.4),

кандидат педагогических наук, доцент М. М. Дудина (введение, заключение, пп. 1.1, 2.1, 2.2), кандидат психологических наук, доцент Е. В. Дьяченко (пп. 2.5, 3.1, 3.3, 4.2), соискатель кафедры Л. Н. Кутявина (п. 3.2), кандидат педагогических наук, доцент Н. В. Остапчук (пп. 2.3, 4.4), доцент С. Л. Семенова (п. 2.2), кандидат психологических наук, доцент Т. Б. Сергеева (п. 3.2), аспирант кафедры Ю. Н. Солдатова (п. 3.3), доктор биологических наук, профессор О. Е. Сурнина (пп. 4.4, 4.5), доктор педагогических наук, профессор Ф. Т. Хаматнуров (п. 1.1), кандидат психологических наук, доцент Д. Е. Щипанова (п. 4.1).

Также в работе над монографией приняли участие научно-педагогические работники других структурных подразделений Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ): доктор философских наук, профессор С. З. Гончаров (пп. 1.2, 1.3), кандидат психологических наук, доцент Е. В. Лебедева (пп. 4.4, 4.5), доктор биологических наук, профессор А. С. Розенфельд (п. 4.3), аспирант К. А. Рямова (п. 4.3), аспирант Е. М. Широких (п. 1.2).

В монографии представлены научные подходы и результаты исследований руководителей и преподавателей вузов Екатеринбурга: проректора Уральского государственного медицинского университета И. Б. Бессонова (п. 2.5), доктора психологических наук, профессора Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ) Н. С. Глуханюк (п. 3.1), аспиранта УрФУ М. Г. Петровой (п. 4.2).

### Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О САМОРАЗВИТИИ ЧЕЛОВЕКА

Основными понятиями, которыми мы будем оперировать на протяжении всей работы, и которые, на наш взгляд, имеют определяющее значение для анализа содержания психологии саморазвития человека в системе «образование — профессия — общество», являются следующие: саморазвитие личности, самореализация, самодеятельность, самодение, универсальность человека, субъектность, духовность и т. д.

## 1.1. Философско-методологические основания саморазвития личности: социальные предпосылки и исторический анализ

В последние десятилетия все более заметным становится ускорение глобализирующегося научно-технологического развития, детерминирующего качественные изменения в профессиональном образовании, культуре, производственной, идейно-политической и семейно-бытовой сферах жизни социумов многих государств, в том числе и России. Эти факторы в совокупности определяют различные формы гипертрофированной интернациональной социокультурной унификации условий жизнедеятельности личности [30, 32]. Как следствие, мировым трендом в гуманитарных научных дисциплинах стала актуализация разнообразных исследований возможностей субъективного саморазвития личности в объективных условиях тотальной унификации [6].

Обостряется целый ряд противоречий: между индивидуальным стремлением утвердить себя в обществе и необходимостью к быстрой и адекватной социальной адаптации и регуляции поведения; между потребностью быть независимым, самостоятельным и неспособностью (и невозможностью) брать на себя ответственность в «сетевом сообществе»; потребностью быть свободным и наличием внутренней несвободы; между субъективной тягой к приватности и объективной публичностью средств коммуникации информационного общества и др. Все чаще неспособность разрешать внутренние конфликты неизбежно приводит к необходимости поиска путей управления саморазвитием личности.

При этом расширение сферы распространения «экономики знаний», т. е. сайентификация экономического базиса современного общества,

превращение индустриального труда в разновидность научно-исследовательской и научно-внедренческой деятельности и, как следствие, институирование систем массового профессионального образования «через всю жизнь» все более повышает потребность в людях, способных к эффективному и социально востребованному саморазвитию [6, 33].

Таким образом, реальное массовое превращение производственной деятельности в разновидность научной привело к тому, что от «рядового» персонала современных высокотехнологичных производств стали требоваться качества саморазвивающейся личности.

По нашему мнению, *саморазвитие личности* – это процесс последовательного внутреннего количественного и качественного изменения ее духовных и физических сил с целью субъективной самоактуализации.

Отсюда следует, что саморазвитие всегда основано на внутреннем целеполагании личности, которое является интегративным следствием ее общей культуры, профессиональной образованности и проблемной витагенной ситуации.

В связи с этим задача обеспечения условий для обучения и воспитания граждан, готовых к саморазвитию и дальнейшей самореализации независимо от места жительства и социального положения в условиях изменчивой и конкурентной экономики становится приоритетной для любого социума.

Несмотря на актуальность проблемы до сих пор феномен саморазвития остается нераскрытым. Это связано с тем, что исследователи не пытались объяснить базовые причины возникновения и развития научного интереса к данному явлению в различные исторические эпохи.

Рассмотрим данный феномен с логико-исторических позиций.

Социальное признание возможности и необходимости саморазвития индивидуума уходит корнями в жестко нормативное первобытное общество. Оно имело сакрально-консервативный характер и проявлялось, в частности, в обряде инициации (лат. initiatio – совершение таинства, посвящение) – переходе индивидуума на новую степень развития в рамках определенной этнической группы или мистического общества. Ритуал «перехода», например, от юношества к взрослому возрасту совершался только над теми молодыми людьми, которые могли продемонстрировать духовную и физическую подготовленность к нему [34]. Отметим, что условия для саморазвития в первобытном обществе, т. е. самосовершенствования человека с целью его самоактуализации были

ограничены традициями (табу). Как следствие, прогресс, внедрение инноваций как результат действий индивида носил случайный и дискретный характер. Таким образом, первобытнообщинный строй характеризуется низкими темпом развития общества, уровнем развития производительных сил и медленным их совершенствованием (незначительные модернизации в орудиях труда занимали десятки тысяч лет).

Первые древние цивилизации по форме государственной власти были деспотиями, т. е. государствами, в которых правитель (или узкая группа лиц) концентрировал не только верховную государственную власть, но и право свободно распоряжаться судьбой своих подданных: Шумеры, Египет, Индия, Китай и др. (4-е тысячелетие до н. э. – начало 2-го тысячелетия до н. э.). Они строились на канонизации государственной власти, абсолютной доминанте сакральности в духовной культуре. Как следствие, саморазвитие отдельного человека рассматривалось как жестко нормативное явление [15]. Сакральное содержание инициации являлось одним из атрибутов культуры различных социально-религиозных групп. Наиболее последовательно это проявлялось и, отчасти, проявляется до сих пор в восточных религиозных сообществах [13, 34]. При этом становление политических и религиозных систем, различных форм искусства, пусть и в условиях гипертрофированной консервативности, периодически создавало предпосылки для саморазвития и давало возможности для самоактуализации личности. Примером этому могут служить такие люди, как Имхотеп (ок. 2650 г. до н. э.) – талантливый чиновник, учитель, врач, астроном и жрец, архитектор первой древнеегипетской пирамиды; Сиддхартха Гаутама – Будда Шакьямуни (563–483 гг. до н. э.) – религиозный реформатор Индии, духовный учитель, основатель буддизма; Конфуций (ок. 551–479 гг. до н. э.) – философ, первый профессиональный педагог Китая, культивировавший саморазвитие. Этот список может быть продолжен десятками имен, но при этом нельзя говорить о широком распространении саморазвития личности в условиях деспотической власти [13]. Прогресс в этом отношении, конечно же, несопоставимо ускорился по сравнению с первобытным временем, но носил все же дискретный и ограниченный характер.

Современное понимание саморазвития как несакрального и ненормативного, т. е. основанного на свободном собственном целеполагании личности, на процессе внутреннего количественного и качественного изменения духовных и физических сил человека, начало зарождаться в полисах Древней Греции при переходе от деспотии к различным формам демократического правления, относительно неканонизированных политических систем, с возникновением искусства и науки. Уже в V в. до н. э. граждане целого ряда греческих демократий в отдельные исторические моменты идеологически почти подошли к современному понимаю гражданских свобод. Например, великий афинский трагик Эсхил в 472 г. до н. э. писал:

Не стало Царской власти сегодня — Люди язык за зубами Сразу держать перестанут: Тот, кто свободен от ига Также и в речи свободен [36, с. 78].

В целом ряде демократических греческих полисов «полноправные» граждане имели возможность для свободного развития своих сущностных (т. е. творческих) сил в самых разных направлениях – политике, философии (науке), теологии, искусстве, ремесле, технике и др. Следствием этого явилось то, что менее чем за двести лет «классического» периода (V-IV вв. до н. э.) греки проявили небывалый до этого взрыв творческой инновационной деятельности, значительно обогнали в своем развитии соседние страны, в том числе и идущие в то время в авангарде культурного прогресса человечества народы древнего Востока. Большинство историков рассматривают Грецию как основополагающую культуру западной цивилизации, родину мировой демократии, западной философии, основных принципов архитектуры, скульптуры, поэзии, а также физико-математических наук, искусства театра, Олимпийских игр и т. д. История Древней Греции оставила тысячи примеров самоактуализировавшихся людей, а Афины «классического периода» стали образцом «коллективного субъекта жизнетворчества» – это не простой симбиоз социальных и субъектных факторов, а особая общественная атмосфера, высокий уровень интеллектуально-нравственного потенциала социальной общности, способствующий расцвету и раскрытию талантов. Общественно-психологическая готовность к саморазвитию - это, выражаясь метафорически, «коллективная индивидуальность», ибо она создается интеграцией индивидуальностей и является социокультурным феноменом, объединяющим разнообразные факторы развития личности [6].

Методологические основы взглядов на феномен саморазвития можно увидеть в античной философии. Обобщая точки зрения своих предшественников — Фалеса, Анаксимандра и Анаксимена, Гераклит (544—483 гг. до н. э.) приходит к выводу, что высшим законом природы является вечный процесс движения и изменения, т. е. процесс развития. Человек — часть природы и, следовательно, ему также присущи постоянные движение и изменение, причем не только внешнее, но и внутреннее. Вечное становление мира, согласно Гераклиту, это его постоянная изменчивость, которую мы наблюдаем. Она проистекает из внутреннего постоянного и повсеместного перехода частей мира из одной своей противоположности в другую под действием их борьбы. Таким образом, Гераклит обозначил причину развития, исходящую от самого мира и придающую ему саморазвитие. Эти взгляды легли в основу для дальнейшего изучения феномена саморазвития не только мира, но и человека, его сущности и смысла бытия [14].

Идею Гераклита о саморазвитии продолжил Сократ (ок. 470–399 гг. до н. э.), который, постигая смысл жизни человека, видел этот смысл в продвижении к истине. Такое движение должно строиться не на усвоении готовых истин, а на побуждении других самим находить истину, т. е. саморазвиваться. Процесс саморазвития, создаваемый Сократом в ходе беседы, названной впоследствии его именем, строился на выявлении противоречий во взглядах собеседника. На основе осознания собеседником этих противоречий Сократ, выступая экспертом, показывал несовершенство или ошибочность его взглядов, разрушал самомнение собеседника и подводил его к рождению нового видения, указывая ему путь к постижению истины. Таким образом в условиях дискуссии философ задавал вектор саморазвития собеседника. Открытая Сократом технология обучающей беседы как нельзя лучше показывает механизм саморазвития человека, приводящий его через осознание собственного несовершенства и самопознание к истине и развитию [13, 14].

Идеи и механизмы саморазвития можно увидеть в трудах Аристотеля (384—322 до н. э.), вся жизнь которого состояла в бесконечном стремлении найти, проанализировать, схватить истину, докопаться до смысла окружающего мира. Созданная им на основе взглядов Платона «четырехпринципная» структура вещей как целостного организма переносится им и на одушевленные существа. Эйдос (идея) является сущностью абсолютно всех вещей и явлений. Разумная душа тоже

имеет и свой эйдос, и свою материю, и причинно-целевую направленность. Эйдос живого тела есть принцип его жизни, т. е. его душа. А всякая душа, движущая телом, тоже имеет свой собственный эйдос, который Аристотель называет Умом.

Один из принципов, сформулированных в рамках этой концепции, Аристотель связывает с движением вещей, Ума. Для движения, по его мнению, должна существовать какая-нибудь определенная причина. Это значит, что необходимо признать некое самодвижение, некую причину, которая является причиной для самой же себя, т. е. причиной стремления к саморазвитию оно само и является. В бытии имеется самодвижущая причина, которая так или иначе отражается и в реальной зависимости движения одной вещи от движения другой вещи, а значит саморазвитие Ума, души зависит от саморазвития другого Ума и души.

Идеи греческой философии были во многом заимствованы римлянами. Принципиально оригинальных концепций они не создали, но в реальной жизни римского общества феномен саморазвития был широко востребован. Это отразилось на ускорении темпов социального прогресса, на многочисленных реализованных инновациях в политике, идеологии, искусстве и социально-экономической сфере.

В середине V в. н. э. с падением Римской империи начинается эпоха средневековья, которая ознаменовалась в свой начальный период регрессом письменности, литературы и искусства, а также безусловным доминированием консервативной религиозности в политической и общественной жизни, распространением упрощенных деспотических форм государственного устройства. Как следствие, относительно жесткая иерархическая социальная структура общества этой эпохи резко сузила сферу проявления общественной потребности в саморазвитии [13]. В совокупности все это привело к доминированию застойных явлений в социальной жизни.

Философско-антропологические взгляды средневековья были во многом определены трудами Аврелия Августина Блаженного (354–430 гг.), который считал, что человек – это душа, которую вдохнул в него Бог. Тело (или плоть) – презренна и греховна. Душа есть только у людей, животные ее не имеют. Человек полностью и всецело зависим от Бога, он несвободен и не волен ни в чем. Человек создавался Богом как свободное существо, но, совершив грехопадение, сам выбрал зло и пошел против воли Бога. Так возникает зло, так человек становится

несвободным. С момента грехопадения люди предопределены ко злу, творят его даже тогда, когда стремятся делать добро. Главная цель человека, считал Августин, искупление греховности рода человеческого, беспрекословное повиновение церкви как «граду Божьему» [14].

Со второй половины XIII в. в Италии начинается рост городов-республик, что приводит к росту влияния сословий, выходивших за рамки феодальных отношений: мастеровых, ремесленников, торговцев и банкиров. Всем им была чужда иерархическая система ценностей, созданная средневековой, во многом церковной, культурой и ее аскетичный, смиренный дух. В городах стали возникать светские центры науки и искусства, деятельность которых находилась вне контроля церкви. Новое мировоззрение обратилось к античности, видя в ней пример гуманистических, неаскетичных отношений. Изобретение в середине XV в. книгопечатания сыграло огромную роль в распространении не только античного наследия, но и новых взглядов по всей Европе. С начала XIV в. началась эпоха Возрождения, продолжавшаяся как относительно целостное явление до рубежа XVI-XVII вв. Появились многочисленные социально-профессиональные группы, для представителей которых саморазвитие было субъективным условием достижения объективно признанного уровня мастерства. Например, сотни художников, архитекторов, десятки ученых во главе с Леонардо да Винчи, Рафаэлем и Микеланджело. Эта эпоха, как и античность, также смогла создать «социальные очаги саморазвития» такие, как итальянская Флоренция XV-XVI вв., которая дала высочайшую «пространственно-временную плотность» гениев в самых разных областях жизнедеятельности [30, 31].

Одним из наиболее влиятельных идеологов Возрождения стал Пико делла Мирандоле (1463–1494 гг.), который считал, что человек занимает центральное место в мироздании. Это происходит потому, что он причастен ко всему земному и небесному. Астральный детерминизм Пико делла Мирандоле отвергает в пользу свободы воли человека. Свобода выбора и творческие способности обусловливают то, что каждый сам является творцом своего счастья или несчастья и способен дойти как до животного состояния, так и возвыситься до богоподобного существа [14].

Наступление эпохи нового времени (с конца XVI – начала XVII вв. до окончания Первой мировой войны в 1918 г.) характеризуется интернационализацией социально-экономического развития, постепенным

доминированием светского искусства и становлением науки как производительной силы общества, которая приобретает все более постоянное и ускоренное влияние на повседневную жизнь людей. Начиная с XVII в. для активизации научных исследований и внедрения их результатов в широкую практику в различных государствах возникают научные и художественные сообщества — академии наук и академии художеств [16, 30]. Реализовавшиеся благодаря своим собственным усилиям ученые, изобретатели и художники уже исчисляются сотнями тысяч.

В философии Нового времени возникает и развивается многообразие подходов к проблемам саморазвития личности, что способствует осознанию многомерности внутреннего мира человека. Это отражается в мыслях Г. В. Ф. Гегеля, Р. Декарта, И. Канта, Д. Локка, К. Маркса, Ф. Ницше, Ж.-Ж. Руссо, Вл. Соловьева, Л. Фейербаха. Основные подходы к саморазвитию личности сводятся к самоусовершенствованию человека с целью уподобиться Богу через откровение, духовнотворческую деятельность в восхождении к «Лучшему Я», реализацию себя путем деятельностного взаимодействия с другими людьми, творческий поиск смысла жизни и искание вечности [14].

Особый интерес представляют взгляды И. Канта (1724–1804 гг.) и Г. В. Ф. Гегеля (1770–1831 гг.).

Свои воззрения о человеке и идеи саморазвития И. Кант изложил в книге «Антропология с прагматической точки зрения» (1798 г.). Человек, по И. Канту, — это «самый главный предмет в мире». Над всеми другими существами его возвышает наличие самосознания. Благодаря этому человек представляет собой индивидуальность, т. е. личность. Говоря о необходимости самосовершенствования человека, его души, И. Кант подчеркивал, что человеку нужно развивать свои душевные и телесные силы так, чтобы они были пригодны для всяких целей, которые могут появиться, даже без знания о том, какие из них станут «твоими» [14, с. 11].

Важным вкладом в представления о развитии и саморазвитии явились труды Г. В. Ф. Гегеля, который, сформулировав основные законы диалектики, раскрыл особенности этого процесса. В основе диалектики Г. В. Ф. Гегеля лежит представление о том, что источник всякого развития – как природы, так и общества, и человеческого мышления – заключен в саморазвитии понятия, а значит, имеет логическую, духовную природу. Диалектика понятий определяет собой диа-

лектику вещей – процессов в природе и обществе. В философской системе Г. В. Ф. Гегеля действительность представлена как цепь диалектических переходов. Весь процесс самодвижения понятия осуществляется диалектическим путем. Заключенная в каждом понятии «отрицательность», которая как раз и составляет его ограниченность, односторонность, оказывается пружиной саморазвития этого понятия. Пока понятие не достигнет высшего пункта – абсолютной идеи, до тех пор каждая из ступеней его развития дает только относительную, но не окончательную, не полную истину [14].

Для понимания сущности саморазвития важное значение имеет понятие «самореализация», которое впервые было предложено К. Марксом (1818–1883 гг.) в работах «Экономическо-философские рукописи» (1844 г.) и «Немецкая идеология» (1846 г.) и означает развитие родовой сущности человека и его сущностных сил в ходе деятельного присвоения мира и преодоления отчуждения. Следует отметить, что в исторической ретроспективе наиболее продуктивный подход к самореализации был разработан Г. В. Ф. Гегелем и К. Марксом. Они основывались на диалектике деятельности и сущностных сил человека. Например, по К. Марксу, результатом деятельности человека является его отчуждение, но правильно организованная деятельность, становясь, при определенных условиях, всеобщей (родовой) деятельностью общества, позволяет преодолевать это отчуждение и способствует самореализации личности [14, 31].

В Новейшее время (1917–1918 гг. – по настоящее время) интернационализация социально-экономической деятельности постепенно сменяется глобализацией, на все сферы социальной жизнедеятельности все большее влияние оказывает научно-техническая революция – изобретение и широкое внедрение радио, телевидения, синтетических материалов, компьютеров, реактивной авиации и космической техники, сферы услуг, индустрии развлечений, средств массовой коммуникации и т. д. [27, 31, 32]. Возникают целые научно-исследовательские города, такие как Лос-Аламос (США), Новосибирский Академгородок, Арзамас-16 (СССР) и др. Одним из основных требований к личности в целом ряде профессиональных видов деятельности становится ее саморазвитие. Как следствие, проблематика саморазвития личности и формирование представлений о себе фактически вышли за пределы философии и имеют множество аспектов рассмотрения в отечественной и зарубежной психологии.

В работах зарубежных психологов саморазвитие личности представлено в следующих концепциях: понимание личности человека как динамической системы процессов, имеющих определенную направленность и в то же время латентных для самого человека (А. Адлер, П. Поппер, И. Раншбург, З. Фрейд, К. Юнг); саморазвитие как открытие идентичности и на этой основе приобретение «полноты человечности» через самоактуализацию (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон); саморазвитие как стремление к смыслу своего существования (В. Э. Франкл, Р. Хаббард); саморазвитие как изменение социальных установок и построение собственной жизни (Э. Берн, М. Рокич, Т. Харрис).

Концептуальные теории по проблемам личностного развития содержатся в трудах отечественных ученых. Основные идеи — это выполнение личностью общественной функции во всех сферах ее жизнедеятельности (Б. Г. Ананьев и др.); поиск самого себя и стремление к своей вершине (И. С. Кон); приобретение духовного опыта через погружение и самоочищение (В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов); встреча с собственным  $\mathcal A$  через другое  $\mathcal A$  (В. А. Петровский); выращивание духовного организма (А. А. Ухтомский, П. А. Флоренский). Саморазвитие личности на деятельностной основе как культурно-историческая концепция раскрыто в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. К. Дусавицкого, Б. Д. Эльконина, Д. Б. Эльконина и др.

Полнота проживания человеческой жизни отражена в концептуальных теориях о слове (М. М. Бахтин, В. Гумбольдт, В. В. Колесов, В. И. Постовалова, Р. Хаббард, Г. Г. Шпет). Культурологическому подходу для исследования становления человека как личности посвящены работы О. Ф. Больнова и М. Шелера, некоторым методологическим аспектам создания условий для саморазвития – труды П. Г. Щедровицкого. Внутренние феномены и феномены в сфере личности в процессе ее саморазвития ракрываются в работах Е. М. Махарова, С. А. Минюровой, В. Д. Михайлова, А. Г. Новикова, А. П. Оконешниковой, Б. Н. Попова, А. С. Саввинова, Л. С. Филиппова. Различные подходы к дефинициям саморазвития личности даны в трудах Р. Н. Битяновой, О. С. Газман, А. И. Клизовского Н. Б. Крыловой, Л. Н. Куликовой, Б. М. Мастерова, Г. А. Цукерман. Но несмотря на достаточно большой объем исследований, посвященных проблеме саморазвития, к сожалению, основы саморазвития и его механизмы не достаточно полно раскрыты.

Новый всплеск интереса к этой проблеме наблюдается с начала XXI в. Возникают и интенсивно развиваются целые научно-исследовательские и научно-внедренческие регионы (например, Кремневая долина (США)). Саморазвитие личности становится все более «массовидной» социальной потребностью. В социально-экономически развитых странахлидерах инновационного развития все более интенсифицируется процесс превращения индустриального труда в разновидность научного [33].

Впервые в истории человечества в настоящее время создаются объективные условия для саморазвития личности каждого члена социума. Саморазвитие становится «массовидной» социокультурной потребностью, условием и результатом идейно-политического, социокультурного и научно-технологического прогресса современного общества.

#### 1.2. Диалектика саморазвития человека

С философских позиций, проблема саморазвития напрямую связана с изучением творчества человека. В исследованиях творчества и креативности доминирует некоторая идеализация. Между тем, рождение нового всегда связано с *отрицанием* уже ставшего, застывшего в прочные формы. Это раскрывает Г. В. Ф. Гегель в «Науке логики». Становление чего-либо (характера, идеи, личности и т. п.), по Г. В. Ф. Гегелю, содержит одновременные процессы возникновения и уничтожения. Возникновение чего-либо реализуется через отрицание и всегда содержит в той или иной мере уничтожение наличного. Становление общеинтересной и полезной новизны сугубо диалектично, т. е. беременно противоречием между упомянутыми процессами. Творчество, креативность требуют мужества, силы характера, т. е. способности выдерживать и разрешать противоречия становления и осуществления новых жизнеспособных форм [3].

Противоречия становления присущи не только развитию вообще, но и саморазвитию человека в особенности. В актах саморазвития субъект выступает в одно и то же время и *субъектом* и *объектом* действия: во времени он предстает как формирующая деятельность, а в пространстве как объект самоформирования. Такое функциональное раздвоение замыкается в *одной основе* – в человеке, который обречен на то, чтобы сохранить свою идентичность в процессах самоизменения, пре-

терпеть самоотрицание своего настоящего, выдержать фазу негации, чтобы обновить и обогатить себя иными содержаниями.

Диалектика Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса выражает историческую самодеятельность людей, тот процесс, в котором индивиды выходят за рамки достигнутого к новым смыслам и образам жизни. И такое выхождение за границы достигнутого, за «красные флажки», всегда осуществляется через борьбу, через преодоление соблазнов, противоречий на тернистом пути к новым вершинам. Г. В. Ф. Гегель писал: «...противоречие не следует считать просто какой-то ненормальностью, встречающейся лишь кое-где: оно есть отрицательное в своем существенном определении, принцип всякого самодвижения... и жизненности; лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, имеет побуждение и деятельно» [3, с. 66]. Так, потребности, независимо от их уровня, потому побуждают к активности (и человек стремится), что потребность есть отрицательное бытие предмета в субъекте, отсутствие предмета, данное как реальность и побуждающее к предмету. Гегелевское противоречие, как отметил К. Маркс, – «источник всякой диалектики» [19, с. 610].

Г. В. Ф. Гегель указывает, что «внутреннее, подлинное самодвижение, побуждение вообще... – это только то, что нечто в самом себе и его отсутствие, отрицательное его самого суть в одном и том же отношении» [3, с. 66]. Именно это утверждение поддерживал и всегда на нем настаивал выдающийся русский философ Э. В. Ильенков. Он утверждал, что в данном уточнении заключен принцип понимания противоречия. Этому свидетельствует известная полемика советского периода между Э. В. Ильенковым и И. С. Нарским о понимании противоречия («в одном и том же отношении» – Э. В. Ильенков; «в разных отношениях» – И. С. Нарский), где ясно выражена гражданская позиция каждого: Э. В. Ильенков самым серьезным образом был обеспокоен всполохами грядущих перемен – «перестройкой» (по М. С. Горбачеву); И. С. Нарский «пятился» от действительных противоречий советского общества, всячески замазывал их («в одном отношении – так, в другом отношении – иначе; это – как посмотреть») и олицетворял собой, по нашему мнению, беспринципную, самодовольную линию в советской философии.

Философская диалектика дарует умение теоретически и практически соединять противоположности в гармонию исходя из их *едино*-

го основания; предохраняет от односторонних крайностей. Вне диалектики мировоззрение обречено на односторонность, частичность, пассивность и запуганность. В социальной области диалектика ориентирует на процессуальность, сообщает мужество, наступательный, атакующий, победоносный стиль мышления в преодолении преград; в области культуры она выводит сознание за рамки уже ставшего и достигнутого к новым возможностям и смыслам, содействуя обновлению воззрений, и тем самым всегда остается юной и креативной, столь созвучной дерзновению молодости.

В плане познания диалектика рождает свободное *неоконеченное* мышление, расширяя рамки того Целого, в составе которого мыслится предмет. Диалектический стиль мышления рождает творцов и новаторов, победителей и героев. «В своем рациональном виде, — писал К. Маркс, — диалектика внушает буржуазии и ее доктринерам-идеологам лишь злобу и ужас, так как в позитивное понимание существующего она включает в то же время понимание его отрицания, его необходимой гибели, каждую осуществленную форму она рассматривает в движении, следовательно, также и с ее преходящей стороны, она ни перед чем не преклоняется и по своему существу критична и революционна» [19, с. 22]. Видимо, не выдержав подобной критики, «доктринеры-идеологи» России в 90-е гг. прошлого века выбросили труды К. Маркса из библиотек вузов!

Творческий процесс и его реализация рождают имманентные противоречия в *самом субъекте*, в межсубъектных отношениях и в функционировании социальных систем в целом. Существо этих противоречий следует ракрыть более подробно, предварительно пояснив то базисное отношение, которое рождает с необходимостью противоречие такого типа.

Рассматривается ли отношение одного товара к другому, труда — к капиталу, субъекта — к объекту, одной нации — к другой, всегда за внешним отношением К. Маркс вскрывает внутреннее отношение вещи к себе самой. Уже в тезисах о Л. Фейербахе данное отношение демонстрирует свою диалектическую мощь. Одностороннее утверждение об изменении людей обстоятельствами К. Маркс развивает в положение о «самоизменении» людей путем перемены обстоятельств, когда субъект одновременно предстает и как воспитатель и как воспитуемый; и как субъект и как объект действия; и как законодатель и как исполнитель собственных принципов.

Реальная диалектика возникает тогда, когда основа предмета *противополагается себе* через свои части, и предмет как целое соотносится с *положенными им же* предпосылками своего развития, выступает в пространстве формируемым материалом, во времени – формирующим процессом.

Поясним этот важный момент. Различные вещи без тождества их сущности не вступают между собой во внутреннюю связь. В пределах такой связи каждая из вещей относится к другой как к представителю общей для обеих сущности. Относясь к иной вещи как к сущности, данная вещь относится точно так же и к себе. Относясь к себе как к сущности, вещь отличается от себя как от явления. Раздвоение вещей на внутренний и внешний уровни ведет к раздвоению предметной области на уровень сущности и мир явлений. Однако в данном контексте присутствует отличие сущности от явления. При более детальном анализе выясняется, что отношение между вещами одной сущности сводится, в итоге, к отношению сущности к себе самой, к ее самоотнесению и тем самым - к противополаганию ее субстрата самому себе, следовательно, к значимому противоречию, которое неприемлемо для предметной области; поэтому противоречие в самой сущности предметной области происходит только как процесс нахождения меры между противоположностями в процессах развития. Развитие и есть процесс нахождения таких мер согласования противоположностей в пределах одной основы.

То, что в сфере сущности есть самоопределение целого, воздействие на себя через взаимодействие своих собственных частей, — то в мире явлений обнаруживается всегда как определение извне, как действие на другое. Например, Петр, относясь к Павлу как к человеку, актуализирует свою собственную человеческую природу. Относясь к себе как к человеку, Петр отличает в себе социальное от природного. Но на таком различии дело не заканчивается. Отношение между Петром и Павлом как людей есть в итоге отношение социальности к себе самой. Такое самоотношение и самоизмерение социальности ощутимо проявляется в соревновании, в борьбе людей за свое общественное признание, будь то спорт, политика или культура.

Отношение к самому себе углубляет понимание противоречия. В *явлении* противоречие обнаруживается как взаимодействие *двух* противоположностей, но в *сущности* противоречие есть «спор» с собой

одного и того же начала. По мнению исследователя С. Н. Мареева, у противоположностей материя одна и та же. Они обнаруживают себя как таковые «только тогда, когда один раз в положительной, другой раз в отрицательной форме имеет место одно и то же содержание» [18, с. 37]. Так, потребность в хлебе есть отрицательное бытие реального хлеба у голодного.

Дуализм в понимании противоречия фиксирует взаимодействие двух *особенных* содержаний, но их *общая* сущность не улавливается именно потому, что противоположности не понимаются как результат *противополагания одного начала*.

Например, в дуализме явления «труд» и «капитал» кажутся равноправными противоположностями. Теория сводит противостояние труда капиталу к противостоянию труда самому себе, ибо капитал производен от труда. Он есть накопленный труд, и сам по себе капитал не имеет иного субстрата. В то же время «труд свою собственную действительность полагает не как бытие-для-себя, а как всего лишь бытие-для-другого... как бытие иного против самого себя» [24, с. 442]. Дуализм в этом явлении отражает бытие-для-другого, упуская отношение труда к самому себе.

В понимании труда в аспекте отношения к самому себе разрешение противоречия может быть успешным лишь в пользу *труда*. Поскольку интересы труда дают верный ориентир. «Ибо сколь бы обе крайности ни выступали в своем существовании как действительные и как крайности, — свойство быть крайностью кроется все же лишь в сущности одной из них, в другой же крайность не имеет *значения истинной действительности*» [20, с. 322]. Следовательно, капитал в данном явлении не имеет значения *истинной* действительности.

Точно так же обстоит дело с решением противоречий между частными интересами различных субъектов того или иного общего дела — будь то производство, образование, наука и др. Потому что здоровый личный интерес связан, по существу, с единым интересом общего дела, из которого и надо исходить в решении противоречий. Если же встать на точку зрения лишь особенного, частного интереса, то такому интересу противостоит другой особенный интерес, и сознание будет видеть только различия без их внутреннего единства. Каждый начнет настаивать только на своем особенном. В итоге различия заострятся до враждебных противоположностей, до острого противоре-

чия, до паралича общего дела, который в итоге заставит посмотреть на предмет более глубоко и увидеть за особенным *всеобщее* содержание, существующее через особенное, а не рядом с ним.

Именно в рамках всеобщего (для сторон общения) содержания можно осуществить разумный творческий, причем практически ориентированный, синтез тех противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми. Речь идет не о том, чтобы погасить личный интерес в общем деле. Поскольку человек — индивидуальное общественное существо, «оединиченная всеобщность», то его частный интерес может успешно реализоваться только в общем деле. Кто игнорирует интерес такого дела, тот добивается того, что его тоже будут игнорировать, вплоть до правовых санкций. Общее дело — это «весы», определяющие удельный вес каждого его участника.

Если взять противоположные – отечественные и западнические – ориентации в области идеологии и политики России, то можно утверждать, что российские западники не имеют значения «истинной действительности» потому, что они не укоренены в «почву», в отечественные традиции и культуру, в общенародный интерес, а имитируют чужие формы жизни и побираются под чужими окнами.

Из отношения к самому себе следует асимметричность противоположностей, различие их статуса, значения. В явлении каждая из них есть особенная форма, это создает видимость их равноправия и симметрии. Но, в сущности, лишь одна из них, как правило, является основной (представляет общую основу) и порождает иную как производную форму, поскольку предмету присуща одна основа. И ее в большей мере представляет та или иная противоположность на том или ином этапе развития целого. Оптимально состояние, когда обе противоположности в равной степени выражают единую основу. Такое состояние есть гармония противоположностей, к которой следует стремиться в общем деле, исходя из его целого, которое существует в воображении как предпосылка верного понимания проблем и противоречий.

Противоречие есть форма, в пределах которой противоположности, *дополняя* друг друга своими содержаниями, срастаются в новое, более *развитое* образование и тогда возникает *полнота содержания*. Именно в противоречиях проходят апробацию на *жизнеспособность* те или иные содержания. И, выдержав противоречия, они *срастаются* 

в конкретное целое. Полнота содержания возможна только в рамках единства противоположностей.

Асимметрия противоположностей принципиально важна. Положительное и отрицательное кажутся, на первый взгляд, сугубо соотносительными категориями. Но отрицание в развитии есть форма утверждения положительного содержания, которое всегда остается основой и ведущей стороной. Мышление сначала уясняет дуалистичность соотношения положительного (П) и отрицательного (О) по схеме «П — О», т. е. фиксирует статику, а не движение к разрешению противоречия по схеме «П — О — П'». Утверждение одного содержания есть отрицание по отношению к другому содержанию. Отрицание есть отношение одного положительного к другому положительному, т. е. отношение положительного к самому себе.

Отрицательность не имеет самостоятельного содержания, она производна от положительного. В противном случае, по  $\Gamma$ . В. Ф. Гегелю, отрицание как самоцель («О –  $\Pi$  – O'») превращается в «безумие самомнения», в абсолютное зло, в тупиковое и деструктивное направление в развитии, что подтверждается всякий раз радикальными отрицаниями без созидательного потенциала. М. А. Бакунин признавал первенство отрицания, «неустанное самосожжение положительного на чистом огне отрицательного». Он писал: «Радость разрушения есть в то же время творческая радость» [Цит. по: 7, с. 54, 56]. С позиций М. А. Бакунина, как и нынешних российских либералов, *объем свободы* измеряется *масштабом разрушения*.

За культом отрицания скрываются глубинные психологические и социально-политические установки, в частности, отчуждение от родного, родины и др. Тогда как дорогое и родное не разрушают, а берегут и развивают [4, с. 402–443].

В православии культ отрицания понимается как *погика дьявола*, как установка, реализуя которую индивид испытывает некий «возвышенный» *пафос* и, используем сильное выражение, сатанинский «оргазм» от *разрушения цветущих форм жизни, духа и культуры*. Подобная установка сознания возникает, как правило, в условиях отмирания прежних устоев жизни. И всегда находятся такие индивиды, которые за отрицанием особенных форм жизни не видят рождение новых жизнеспособных форм и поэтому само отрицание делают *самоцелью*, своей *судьбой*, которой их якобы наделили некие сверхчеловеческие мо-

гущественные силы. Разрешение противоречий между особенными содержаниями возможно на основе их единого основания. Представим это схематично (рис. 1).

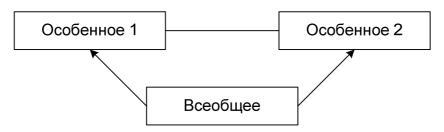


Рис. 1. Схема разрешения противоречий

Поясним имманентность противоречий в творческих процессах.

Во-первых, самодеятельность – адекватная форма реализации творческих актов. В ней доминирует направленность субъекта на преобразование самих способов деятельности. Субъект здесь выступает одновременно и деятелем, и объектом делания; он противополагает себя самому себе в реальном процессе и в то же время объемлет обе противоположности – процесс делания и результат. Соединяя в себе эти противоположности, субъект есть противоречие между Я-прошлым и Я-актуальным, между деятельностью ставшей и становящейся. Это противоречие разрешается и вновь становится через самоизменение, самоотталкивание и вместе с тем через вбирание субъектом в себя положенных им определений, но уже как моментов – условий для новой фазы самостановления, а не для повтора стереотипов.

Такая пульсация полагания, противополагания и возвращение к самому себе продуцирует прирост и обновление творческих сил. Здесь социальным квантом оказывается личность, «постоянно неравная сама себе» [2, с. 152]. В самодеятельности противоречие между предметом и субъектом переносится в область творческих сил и превращается в противоречие между репродуктивным и продуктивным, разрешение которого требует интенсивного напряжения духовных сил и заканчивается, в конечном итоге, обновлением самого предмета. Такая противоречивость творческих актов рождает в духовном отношении и муку и блаженство в одно и то же время.

Развитие идеи, научный поиск, выдвижение гипотез, выход за пределы достигнутого к новым возможностям и смыслам сопровождаются метаниями, коллизиями, рисками, выходом из мира понятного и привычного в зоны таинственных, малопонятных неопределенно-

стей. Становление новизны отрицает привычные значения. Отрицание, происходящее в душе творца, рождает «муки творчества». Этот процесс Г. В. Ф. Гегель описал так: «Таким образом, нечто жизненно, только если оно... в состоянии вмещать в себе это противоречие и выдерживать его. Если же нечто существующее не в состоянии в своем положительном определении в то же время перейти в свое отрицательное [определение] и удержать одно в другом, если оно не способно иметь в самом себе противоречие, то оно не живое единство, не основание, а погибает в противоречии» [3, с. 66]. Умение выдерживать и разрешать противоречия — в этом заключается мужество мысли и характера в отличие от паники и истерики тех индивидов, которые переживают противоречия как сущее проклятие судьбы.

Во-вторых, следует отметить субъективный аспект диалектики творчества. Но, необходимо особо подчеркнуть, что субъективный акт объективируется. При этом противоречивость творческого акта в составе субъекта также объективируется и принимает острые формы противоречия между субъектами в их взаимных отношениях. Например, выражение «защита диссертации» точно передает противоречивость в процедуре общественного признания новых идей. От соискателя требуют новизны. Но новизна есть утверждение, которое отрицает так или иначе суждения иных авторов, в частности, членов диссертационного совета. Поэтому возникает полемика, борьба идей.

Абсолютным истоком противоречия в межсубъектных отношениях является их борьба за общественное признание. Потому что быть социально, значит быть признанным в сознании других достойным образом. Все люди к этому стремятся. На протяжении всей писаной истории возникает драматургия соревнования по поводу признания, будь то интимно-личностные отношения, или отношения в области науки, искусства, политики, экономики, спорта и т. п. В общественной жизни инструментом измерения в процедурах признания, практического сравнения субъектов стала система рейтингов.

Соревнование — форма движения истинно диалектического противоречия «в одно и то же время и в одном и том же отношении». Именно этот род противоречия есть корень и «нерв» саморазвития. Опережая равного себе, субъект опережает самого себя, т. е. вступает в самосостязание. Противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим собой, переводя в действительность все скры-

тые резервы. Противоречие соревнования — один из примеров того *им-манентного противоречия*, которое интересовало  $\Gamma$ . В. Ф. Гегеля.

В-третьих, когда процессы самодеятельности и соревнования получают свободу реализации, тогда наступает выявление креативного потенциала народа, и общество вступает в стадию культурного цветения, в период общего «акме». Коллективное творение общеинтересной и полезной новизны ясно обнажает креативность противоречий.

Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся оковами для самодеятельности. Идеального общества достичь невозможно в силу отмеченного противоречия: то, что было достижением как первенство для немногих, становится со временем доступным и для большинства, и соревнование начинается по новому кругу, точней, по спирали. И этому процессу нет конца. К. Маркс по этому поводу пишет: «На самом деле, если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем иным является богатство, ...как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [24, с. 476].

В этих суждениях очень точно раскрыта земная основа философской диалектики и креативная культурная антропология К. Маркса, из которой он исходил и в своей критике антисоциального капитализма и в своих надеждах относительно перспектив общества самодеятельности.

«Абсолютное движение становления» осуществляется как *обновление* людей путем обновления форм деятельности, общения и мышления и выражается адекватно в *диалектическом* мышлении. Общество, где саморазвитие людей осуществляется как беспрестанный выход за пределы для этого саморазвития, и где единственной предпосылкой самого общества является именно выход за пределы «исходного пункта», такое общество, подчеркивал К. Маркс, порождает понимание человеком «его собственной истории как *процесса*», так как «сам процесс

развития положен и осознан как предпосылка индивида» [25, с. 35]. Такое процессуальное понимание саморазвития выражает философская диалектика.

Если более развитое есть ключ к пониманию менее развитого, то диалектика как логика исторического саморазвития людей есть основа для понимания развития на более низких уровнях эволюции природы. Если же переносить логику низших уровней на высшие, то результатом будет редукционизм, неинформативный в научном отношении. Так, в советской философии возобладал онтологический (безлюдный) вариант трактовки диалектики, в рамках которого свободную самодеятельную природу общественного человека согласовывали с логикой элементарных частиц, различных органических систем и вещно понимаемых иных «диалектик». В результате диалектика стала ценностно-нейтральной и уподобилась молоху-автомату, для которого нет «ничего святого». Такая логика была взята из естествознания, где нет субъектов сознательного действия. Социальным эквивалентом такой логики является пассивный созерцательный субстанциализм, за которым скрывается накопленная и застывшая в пространстве человеческая деятельность в виде устоявшихся порядков, норм, образа жизни. К такому субстанциализму применим упрек К. Маркса, адресованный Л. Фейербаху за то, что тот не достигает понимания чувственного мира как совокупной, живой чувственной деятельности составляющих его индивидов. Если говорить о настоящем времени, то в качестве очередного онтологического варианта современной «парадигмы» мышления можно обозначить «синергетику» с ее абсолютизацией.

За различными методологиями всегда скрывается исторически определенная социальность и соответствующий ей образ жизни. С возрастанием в обществе доли личных свобод и самодеятельности изменяется методология науки — предмет мыслится по подобию человеческой самодеятельности. В естествознании и математике, по мнению В. С. Библера, поставлена под вопрос «всеобщность» классического предмета (и субъекта) — «точки действия на другое». В современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это «идея предмета как "causa sui", идея движения как самодействия, самодеятельности» [1, с. 191]. В осознании реальности следует понимать социальную основу тех понятий, посредством которых реальность осознается, т. е. быть критичным к понятийному аппарату, особенно гуманитарной науки.

Универсальная сущность человека сфокусирована в его стремлении выйти за пределы достигнутого к новым формам и смыслам жизни. Люди как субъекты стремятся не к созиданию какого-то «изма» (капитализма, социализма, монархизма и т. п.). Это лозунги лукавых идеологов или романтиков на пять минут. Люди стремятся осуществить, выполнить себя. Они изменяют обстоятельства в таком направлении, чтобы установился достойный в их понимании образ жизни. Однако с установлением такого образа жизни исчезает его идеализированный, романтический ореол. Бывший в воображении идеальный строй облекается в эмпирическую материю, претерпевает от нее некие деформации и превращается со временем в обыденную повседневность, которая становится скучной. Новые формы жизни окаменевают, повышается удельный вес репродуктив*ного* стиля мышления и поведения. Свободная активность  $\mathcal{A}$  регламентируется порядком настолько, что возникает его (Я) бунт. В лоне традиции вызревает модернизация, импульсы к обновлению деятельности, общения и мышления. Возникают инициаторы, готовые выйти за «красные флажки». Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся оковами для самодеятельности и самообновления людей. Самодеятельность – имманентная форма самообновления. Скука – реакция на лимит творческого компонента.

Существует общесоциологическая реальная тенденция, которую можно с полным основанием назвать законом самообновления людей (их чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной областей). Этот закон имеет биопсихические и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в форме качественных перемен, возникающих «вдруг». Такие перемены присущи всем сферам и «порам» общества: личной жизни, семье, производственным коллективам, научным школам, политическим партиям и общественным объединениям, товарищеским отношениям, обществу в целом. Так, например, царская Россия цвела и богатела в 1913 г. Но уже в 1917 г. монархия рухнула. Советский Союз был могуч в военном, хозяйственном, политическом отношениях. Но в 1991 г., опять же, его «вдруг» не стало. За спиной революций и крутых перемен скрывается общесоциологический по охвату и социокультурный по содержанию закон самообновления.

Этот глубинный *креативно-антропологический* закон пролагает себе дорогу в истории, как правило, в бессознательной форме, если брать общество в целом.

Тенденция самообновления связана со свободой нашего Я, нашей воли, нашего продуктивного воображения, с игрой духовных и телесных сил. Этот источник самообновления не экономический, не утилитарнопрагматический, а сугубо антропогенный, креативный и бескорыстный. И чем в большей мере он становится руководящим в проектировании человеческой жизни, тем в большей мере социальная связь обретает адекватную себе форму с бескорыстием истины, добра и красоты.

Библейское изгнание из рая можно истолковать не только как расплату прародителей за грех гордыни, но и как мифологическое осознание беспокойной человеческой природы, ее процессуальной универсальности, всегда жаждущей самообновления.

За вещной формулой «деньги — товар — деньги» («Д — Т — Д'») скрывается схема воспроизводства и обновления продуктивно-творческих сил человека: «продуктивно-творческие силы — их воплощения — прирост и обновление этих сил». Но пределом для капитала, представленного данной формулой, является узость его экономической цели, сводящей показатели общественной эффективности к одному параметру — стоимостному, т. е. прибыли. Такая редукция противоречит социо-культурным измерениям человека, которые сам же капитал развивает.

Универсальная природа человека встречает на каждой исторической стадии *ограничения со стороны формы общения* (общественных отношений). Противоречие *между человеческой универсальностью и формой общения* является *всеобщим* и в экономическом, и в социологическом, и в узко личностном отношениях. Вся история в ее антропологическом разумном аспекте есть длительный процесс разрешения этого противоречия. Каждый народ в силу своих особенностей решает данное противоречие по-своему. Более того, в каждый период, в каждом коллективе противоречие между креативной деятельностью (самодеятельностью) и общением встает «во весь рост».

Разрешение этого противоречия – творческая задача, тестирующая руководителей и коллективы на умение думать самостоятельно, предметно, творчески. В советском обществе 70–80-х гг. ХХ в., писал А. С. Панарин, назрело острое противоречие не по поводу собственности, а между возросшим образовательным и культурным потенциалом советского человека и «евнухами идеологии, запрещающими публичное употребление разума», между «накопленным интеллектуальным капиталом» и «суженными возможностями его практического про-

фессионального применения». Кто реально производил общественный продукт (рабочий, инженер, ученый и др.), тот все более отстранялся от участия в решениях и испытывал «дефицит профессиональной самостоятельности» [28, с. 114, 116].

Общий принцип решения любого противоречия состоит в нахождении таких форм общения (общественных отношений, регламентаций, социальных норм и т. п.), которые открывали бы простор для развертывания самодеятельности, побуждали бы к свободной и радостной самоактуализации и самореализации творческих сил индивидуальности.

Однако противоречие между свободной самодеятельностью и формой общения не разрешимо *окончательно*, как и всякое содержательное противоречие, связанное с сущностью предмета. Его разрешение на каждый период времени состоит в приведении к соответствию самодеятельности и общения. Но это соответствие нарушается всякий раз все новыми инициативами, обновленными технологиями и практиками: более просторные для самодеятельности формы общения, побуждая к инициативной самодеятельности больший круг лиц, сами готовят себе угрозу своего собственного «социального старения», а значит и своего отрицания. Сообщать самодеятельности людей свободные формы – таков общий рецепт разрешения этого противоречия.

Можно утверждать, что указанное противоречие *неистребимо* потому, что неуничтожима сама *основа* противоречия – самодеятельность и соревнование людей, различия в их притязаниях, в социальных статусах и в тех функциях, которые распределяются между субъектами самой логикой общего дела. *Развитие и есть способ разрешения противоречий*. В составе жизни каждого человека есть сугубо индивидуальное (единичное) и сверхличное (всеобщее) – общественно важное дело, большое и прекрасное. Следовательно, личная жизнь ценна в той мере, в какой в ней воплощено сверхличное. По такому критерию чтят героев, мыслителей, подвижников.

Следует отметить, что противоречие между самодеятельностью и формами общения выражает собой противоречие между *субъектами* — различными *социальными группами* (потому что в любом случае кто-то заинтересован в сохранении «окостеневших» форм общения). И тогда ссылки на объективные «факторы» разоблачаются как оправдание группового *своекорыстного* интереса. Социальная борьба за обновление форм общения становится вполне адресной. Следовательно,

противоречие «между производительными силами и производственными отношениями» – одна из форм противоречия между самодеятельностью и общением.

Именно в рамках всеобщего (для сторон общения) содержания можно осуществить творческий синтез тех противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми. Под всеобщим всякий раз скрывается нечто субстанциальное, как выразился бы Г. В. Ф. Гегель, т. е. то общее дело, в рамках которого только и возникают проблемы и противоречия. Такое дело связывает усилия каждого в единство, в общее произведение. И только в общем деле, а не в пустяках и курьезах («комарах субъективности», по Г. В. Ф. Гегелю), можно утвердить себя в сознании других людей достойным образом, т. е. внести важный вклад, а следовательно, обрести их уважение.

Диалектика состоит в *понимании всеобщего в особенном*. Согласованность «всеобщее – особенное – единичное» («B - O - E») выражается эмпирически как социальная *синергия*, а в плане теоретическом предстает как общий закон: в жизни социального целого оптимальным является *согласованность меры целого с мерами частей*. Болезнь, регресс – это э*гоизм части за счет меры целого*.

Диалектика есть такой тип мышления, который *адекватен инновационному* стилю жизни творцов-созидателей. Алгеброй же диалектического мышления является умение соединять противоположности *всеобщего, особенного и единичного в гармонию*. За этими категориями, как было нами выяснено в работе «Логика мышления и аксиология сердца» [4, с. 154–156], скрывается соотношение всеобщих, особенных и индивидуально-личностных устремлений-интересов.

Соотношение «В – О – Е», как доказал Г. В. Ф. Гегель в «Науке логики», составляет сущность диалектического метода понятийного мышления. Решающая роль этих категорий объясняется тем, что они логически выражают абсолютную социальную связь между людьми (общество – социальная группа – личность) и, по выражению К. Маркса, – «прямо вытекают из наших отношений» [22, с. 45]. Разумное разрешение противоречий возможно при условии, когда противоположности поняты как особенные выражения всеобщего основания.

Разум же самым убедительным образом явлен *для каждого* в *нравственности*, которая есть *духовно-практическая форма осуществления разума* во всех тканях индивидуально-общественной жизни. Со-

гласно эпикурейской философии, нельзя жить разумно, не живя нравственно, и нельзя жить нравственно, не живя разумно. Совесть гармонично разрешает противоречия между «моим», «твоим» и «нашим». Нравственность основывается на равноценности достоинства людей; в пестроте житейских обстоятельств она учит исходить из единой и всеобщей природы человека и сообщает духовную солидарность и взаимопомощь. Практический разум (нравственная воля) – лучший диалектик, он схватывает за эмпирическими различиями тождественность достоинства человека, за многообразием деяний – единство нравственных повелений, за игрой чувственных побуждений и сил – необходимость нравственного повеления совести, за единичным поступком – всеобщую его нравственную значимость, за чувственной повседневной реальностью – реальность умопостигаемую, должную и разумную. Он соединяет понимание, переживание и действие, облагораживая природные побуждения и влечения. Нравственность есть адекватное выражение человеческой общности, общеродовой человеческой позиции духа.

Нравственные императивы всеобщи и общезначимы с самого начала для той или иной социальной группы, иначе социальная общность невозможна, т. е. нравственные императивы связаны с абсолютными факторами бытия людей. Положительные формы разрешения любого противоречия зависят от основания, на котором вырастал антропогенез и на котором держится современное общежитие людей, — от нравственности, т. е. от степени признания других людей и народов субъектами равноценного достоинства.

Думается, диалектический стиль мышления при верховенстве нравственных повелений в будущем снова может взять реванш, и тогда воскреснут традиции сократовских диалогов, и Г. В. Ф. Гегель вновь напомнит о себе. Обнажится и подлинное основание диалектического мышления. И станет понятно, что обслуживать перманентное обновление в состоянии только теория творческого мышления, способного созидательно разрешать противоречия обновления.

Итак, диалектика саморазвития человека не столь комфортна, как иногда кажется: она требует характера, мужества мысли, умения не плакать от противоречий, а выдерживать и разрешать их. Вместе с тем она дарует личности радость преодоления преград, выход за рамки достигнутого к новым созидательным возможностям и смыслам; обязывает педагога ставить студентов в проблемные ситуации

и не спешить с подсказками. Ибо мышление человека только тогда и начинает работать предметно, когда оно испытывает острые противоречия и, погружаясь в *сам предмет*, начинает в собственно предметной области находить верные ответы так, как сам предмет в процессах своего развития разрешил бы эти противоречия.

## 1.3. Универсальность, субъектность и духовность человека как предпосылки его саморазвития

В научной литературе последних лет встречаются эклектичные толкования *сущности* человека как «био-социальной» или как «био-социо-культурной» и т. п. Э. В. Ильенков по поводу подобной «биосоциальной» эклектики остроумно возразил, что такая логика с неизбежностью приведет к «социально-био-химически-электро-физическимикрофизически-квантово-механическому» пониманию сущности человека [10]. «Что же касается понятия "человек" в подлинном смысле слова, – писал Э. В. Ильенков, – то его "определенность" заключается в отсутствии всякой заранее и навсегда закодированной в нем определенности. В универсальности. <...> Разумеется, будучи в принципе, в "сущности" универсальным, реально-эмпирически любой человек – не универсальное, а определенное (т. е. "ограниченное") существо. Человек есть там, где есть такая индивидуализированная универсальность, "оединиченная всеобщность". Или "всеобщая индивидуальность", личность, что одно и то же» [9, с. 290].

В определениях биосоциальной и иной эклектики акцентирована не сущность человека, а его состав, его различные уровни.

Универсальность общественного человека есть его культурная реальная возможность, которая претворяется в действительность при условии обретения индивидами *субъектности*. Это условие является необходимым, но оно недостаточно. Потому что субъектные качества могут осуществляться не только в творении добра, но и зла. Этим объясняется важность вопроса о *духовности* субъектов.

Известный пессимизм относительно человека и его перспектив порожден, вне сомнения, все более усиливающейся социально-экономической и социокультурной дифференциацией в обществе, в рамках которой человек используется не по назначению.

Между тем основные антропологические концепции (натуралистические, социологические, идеалистические, богословские), несмотря на их различия, только сущность человека как нечто универсальное, т. е. обладающее бесконечными возможностями саморазвития. Только основа универсальности понимается по-разному: как неограниченность или продуктивных сил природы, сфокусированных в человеке (Л. Фейербах), или общества (К. Маркс), или духа (Г. В. Ф. Гегель), или божественных энергий в душе человека (тексты Священных книг) [5, с. 208–273]. Следует отметить, что антропология К. Маркса (в отличие от иных вариантов философской антропологии) является единственной в том плане, что в ней со всей определенностью и классической ясностью представлена универсальность человека, причем в ее реалистической и перспективной форме [21, с. 35–36; 24, с. 476].

В методологическом плане мы исходим из универсальных возможностей человека как культурно-исторического неоконеченного существа, из самопроизводства человеком идеальных, социальных и материальных форм, из существенного значения неорганической надставки над органическим телом человека в виде искусственных органов (техники) сознательной воли, из основополагающей роли социальной связи, которая всегда остается абсолютной для людей и первичной по отношению ко всем феноменам человеческого бытия, от экономических до религиозных, чтобы сами люди о себе не мнили.

Раскроем те основы универсальности человека, которые доступны эмпирической проверке и приемлемы для научного сознания. Первым обратил внимание на неограниченность человека как мыслящего существа философ Б. Спиноза: человек способен мыслить о любых предметах потому, что он может действовать самым различным образом с предметами. Классическую реконструкцию идеи Б. Спинозы дал Э. В. Ильенков [8, с. 19–54], а К. Маркс уточнил эту идею: человек способен действовать по меркам любого вида потому, что человек, в отличие от животных, обладает помимо своего организма еще и телом неорганическим.

Первая, исходная, основа универсальности — наличие у человека неорганического тела. Тело человека включает в свой состав органическое и неорганическое тела. С появлением неорганической внешней

надставки над органическим телом возникает одновременно и «внутренняя надставка» в сфере психики – сознание. Психика обслуживает функционирование органического тела. Сознание появляется как технологически необходимый регулятивный фактор, который направляет функционирование неорганического тела. Это тело может функционировать при условии, если оно представлено в сознании системой значений (рис. 2).



Рис. 2. Структура тела общественного человека

Натурализм в понимании человека как раз упускает *решающее значение* искусственных органов общественной практики, будь то средства труда или социальные организации.

Неорганическое тело образуют *искусственные органы человеческой воли*. К ним относятся техника *материальная* — для обработки природы; техника *социальная* — для «обработки» людей людьми; техника *интеллектуальная* — для обработки идеальной реальности, т. е. тех значений, которые функционируют посредством сознания (это методы и технологии духовной деятельности).

Жизнедеятельность животного определена, по существу, теми естественными орудиями, которые как части тела сращены с животным и не отделимы от него. Естественные орудия животного (клыки, когти и др.) определяют ареал его обитания, способ питания, поведение, иерархию среди других биологических видов. Тем самым эти орудия определяют и особенности психики животного.

Сращенность природных орудий с телом явилась непреодолимым барьером в эволюции животных. Эволюция природы сменилась историей с появлением у человека неорганического тела.

Человек ставит между собой и природой орудия-посредники, которые *пространственно от обелены* от него. Это обстоятельство позволяет человеку дистанцироваться от природы, разрывает естественную чувственную пуповину, слитность с природой. Умножая орудия с помощью орудий, люди обретают колоссальную технологическую мощь

по отношению к природе. Орудия становятся дополнительными неорганическими рецепторами в предметном анализе свойств природы, увеличивая многократно возможности естественных внешних органов чувств человека. С помощью материальной техники люди превращают свойства и процессы природы в органы своей сознательной воли, вовлекают в материальный процесс все новые связи и зависимости. В принципе, наращиванию технологической мощи человека (человеческого рода) нет предела, если нравственность сохраняет свое верховенство.

К. Маркс писал: «Практическая универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое тело*, поскольку она служит, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. <...> Животное формирует материю только сообразно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету соответствующую мерку; в силу этого человек формирует материю также и по законам красоты» [23, с. 94].

Вторая основа универсальности — социальная наследственность. Биологическая наследственность закодирована в организме. Социальная наследственность транслируется от поколения к поколению посредством культуры, символических и знаковых систем. Культура создается всеми предшествующими поколениями и содержит для каждого отдельного человека бесконечно многообразные варианты саморазвития.

Третья основа — отсутствие врожденных программ именно социального поведения сообщает человеку способность овладевать любыми программами и быть самопрограммируемым субъектом собственного саморазвития.

Четвертая основа — свобода воли, самодеятельность, творчество. Психика человека вырвалась из цепи рефлекторного кольца. Между причиной и следствием в действия человека вклинились размышление, свобода выбора вариантов действия на основе значений, идеального. Свобода есть самопричинность через произвольные, намеренные действия. Она дана каждому как самоопределение, как выбор возможностей. Мыслить, любить, веровать человек может только свободно. Из свободы воли следуют нравственность и право. Человек не продолжает наличный причинный ряд, а порождает новые причиные ряды, не вытекающие непосредственно из предшествующих

ситуаций. В отличие от животных он не сращивается со своей жизнедеятельностью и с ее продуктами, а отстраняется от них, делает их предметом размышления и воли, изменяет их. Обновляя способы действия, он тем самым обновляет свои способности. Ибо способности есть не что иное, как усвоенные способы действия.

Деятельность по изменению предмета развивается в самодеятельность, т. е. в свободную самонаправленную деятельность, которая устремлена на преобразование самих схем деятельности. Центр тяжести смещается с изменения предмета на «самоизменение» субъекта. Поэтому «человек есть самоустремленное (selbstisch) существо» [23, с. 160]. Самоустремленность позволяет каждой сущностной силе — воображению и эстетическому созерцанию, мышлению и воле, вере — не терять себя в предмете и обновлять свое содержание в его бесконечном эмоциональном и смысловом многообразии.

Субъект самодеятельности относится к своим личностным предметным воплощениям как основа к обоснованному и выступает как существо *самообоснованное*, как самоустремленная социальность, «он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [24, с. 476]. Связка «свобода — самодеятельность — творчество» позволяет человеку быть не застывшим кристаллом, не цельнокаменной натурой, скроенной природой раз и навсегда, а субъектом самоопределения, самообновления, самоосуществления, т. е. быть *неоконеченным*.

Пятая основа — общественная природа человека, интенсивно раскрытая в актах общения, общественных отношениях. Именно общение принуждает психику к обобщению, к общим, социально важным значениям, без которых невозможно общение. Сознание (совместное знание) и есть система всеобщих, социально важных значений. Общие (общественные) отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи родовым существом (осознающим себя наследником культуры человеческого рода), осознает и род вещей, их закон и сущность, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть разновидность социального обмена. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется обмен содержаниями человеческой живой субъективности: происходит взаимное дополнение, обогащение и обновление субъектов общения, осознание родовой при-

роды человека, развернутой в бесконечном вариативном многообразии; а также понимание того, что ни одна личность не может исчерпать полноты всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует ее на опыт другой личности как на возможность увидеть мир в иной грани, в новом измерении. «Точно так же чувства и наслаждения других людей, – подчеркивает К. Маркс, – стали моим собственным достоянием» [23, с. 121].

Так созидаются *естественная человеческая общность*, укорененная не во внешние опоры (разделение труда, социальные статусы и др.), а в *креативную природу каждого как общественного существа*.

Шестая основа – разумная сущность человека. Тело немыслящее действует согласно своим материальным свойствам. Мыслящее тело строит свои действия согласно формам и закономерностям внешних тел, причем, любых [8, с. 38–40]. Оно учитывает логику того целого, в составе которого оно действует. Мыслящее существо идеально перестраивает схемы действия согласно новым обстоятельствам. Благодаря мышлению человек выступает не частной силой природы наряду с другими ее силами, а как субъект, способный управлять всеми стихийными силами. Человек превращает механические, физические, химические, биологические, социальные силы и процессы в органы своей разумной воли, бесконечно увеличивая свою власть.

Универсальность человека поэтапно «развертывается» в его истории через многие поколения и деяния миллиардов людей. Это величественный процесс в масштабе мироздания. Космист Ф. Энгельс писал о величественности природы в одном из писем: «Я всегда с любовью обращался к ней, но история кажется мне даже более величественной, чем природа. Природе потребовалось миллионы лет для того, чтобы породить существа, одаренные сознанием, а теперь этим сознательным существам требуются тысячелетия, чтобы организовать совместную деятельность сознательно: сознавая не только свои поступки как индивидов, но и свои действия как массы, ...добиваясь сообща заранее поставленной цели. <...> Наблюдать этот процесс, это все приближающееся осуществление положения, небывалого еще в истории нашей планеты, представляется мне зрелищем достойным созерцания, и я в силу всего своего прошлого не мог бы оторвать от него своего взора» [35, с. 55–56]!

Вектор исторического саморазвития заключается в самоосвобождении людей от природной стихии на тернистом пути восхождения к большей свободе большего числа людей, к духовному совершенству, к гармонии духа и природы, к осознанию духовного единства человеческого рода.

Практическая универсальность выражается и продолжается субъективно во всеобщих по значению продуктивно-творческих силах человека, которые организуют все его особенные, профессиональные умения.

Данный процесс можно охарактеризовать как мышление, способное понимать объективные закономерности любой реальности, вынося субъективное сопровождение за скобки; как продуктивное воображение, моделирующее формы и образы в их бесконечном разнообразии и смысловом единстве; как духовные чувства, окультуренные пониманием и возникающие от переживания значений в бесконечном многообразии; как волю, способную переводить знания и ценности в реальные поступки и дела, осуществлять понятия и ценности, давать им практическое воплощение; как бескорыстное эстемическое созерцание, дарующее способность переживать «меры» и «гармонии» во всем их многообразии; как веру, устремленную на надындивидуальные, надгрупповые абсолютные и совершенные ценности, которые выводят сознание из застенков быта и социального бытия в бесконечную сферу безусловных значений и смыслов и служат основой духовного единства и сплоченности народа; как совесть, оценивающую помыслы и деяния с надындивидуальных позиций и исходящую из равноценности достоинства каждого человека независимо от пола, социального положения, национальной принадлежности; как любящее сердце, которое, по И. А. Ильину, учит людей видеть лучшее, избирать его и жить им [11, 12] и дарует способность художественно переживать объективно лучшие содержания.

К. Маркс понимал свободную самодеятельность человека как атрибут, связывая с универсальностью перспективу общества. Установка на производство прибыли (максимум прибыли, минимум совести, что происходит в современных условиях), на сведение социальной эффективности лишь к *одному стоимостному* показателю мчит человечество в пропасть. Критика К. Марксом антисоциальности капитализма верна и поныне. Ибо производство капитала уродует целостность человека, его универсальность, используя человека *не по назначению*.

Универсальность человека реализуется при условии обретения им субъектности.

При этом субъектность следует отличать от субъективности, которая означает многообразный состав сознания и подсознания; контролируемую сознанием активность людей. Субъектность же есть высший уровень субъективности в ее внутреннем и внешнем выражении. На этом уровне социальность представлена как рефлектированная в себя, т. е. обращенная на себя, самонаправленная, самоустремленная, как знающая саму себя, как «для-себя-бытие», как самопроектируемая и самоконтролируемая, как саму себя усиливающая.

Субъектность есть такая форма социальной активности, которая характеризует личности и коллективы в следующих аспектах:

- способность к самоопределению и самоорганизации, самоуправлению и нормотворчеству;
- реальные полномочия в реализации общественно значимых потребностей, интересов и целей;
- реальная власть над природными, психическими и социальными силами.

Если первый аспект фиксирует субъектность в ее *внутреннем*, *духовном измерении*, то два последующих аспекта – в сфере *социальных отношений и институтов*.

Такое понимание субъектности дает определенные ориентиры для теории образования, для психологии, права, социологии, политологии, управления в следующих вопросах: какие качества личности следует воспитывать, как распределены полномочия между людьми и т. д.

Генетически исходным в структуре субъектности является *самоопределение как всеобщая форма* реализации продуктивно-творческих сил – мышления, воображения, воли, веры и др. Оно становится реальным тогда, когда превращается в самоопределение *воли* – *способности* человека определять себя к действию согласно ценностям и знаниям.

Самоопределение — *генетически исходная основа* субъектности, творчества, умения личности развивать свои способности, которые *есть усвоенные человеком способы деятельности*, фиксирующиеся в теле человека нейрофизиологически. При этом у человека возникает видимость (*фетишизм тела*), что способности возникают *естественно* из органического тела человека так же, как клевер из чернозема, а не из социального тела — совместной деятельности и общения.

Человек может не ограничиться воспроизводством способов деятельности, а предпочесть их развивать. Творчество – это нормальный, не деформированный внешними обстоятельствами (разделение труда и др.) процесс моделирования человеком схем своих внешних проявлений в актах самодеятельности. Также и талант – это норма в развитии личности, не изуродованной разделением труда в «обрывок» человека.

Затухание творчества, редкость талантов – это точный показатель расщепления целостной человеческой деятельности на частичные функции в условиях объектного строения реальной жизни и мировоззрения, когда субъектные функции монополизируются социальными институтами и атрофируются на уровне личности. В такой ситуации общество предстает ареной взаимодействия различных анонимных «Инстанций  $u \Phi a \kappa mopo e \sim -$  хозяйственного «механизма», «рычагов» управления, цен и прибыли. Люди предстают органами реализации потребностей хозяйственного «механизма» и т. д. Человек, по мнению Э. В. Ильенкова, низводится в таких условиях до тени своей собственной тени. Хотя все подобные анонимные «Инстанции и Факторы» есть органы и объективации деятельности людей. В обществе все, что имеет прочную форму – продукт, разделение труда, предметные воплощения процесса производства и т. д. – является лишь мимолетным моментом общественного производства, «а в качестве его субъектов всегда выступают только индивиды», взятые в их взаимоотношениях. Здесь мы видим, что существует их «собственный процесс движения, в котором они обновляют самих себя в такой же мере, в какой они обновляют созидаемый ими мир богатства» [10, с. 222].

Самоопределение развивается при определенных условиях в конкретное основание субъектности – в способность к нормотворчеству. Нормотворчество здесь понимается не юридически, а философски: как умение субъекта порождать новое правило, норму, принцип действия и утверждать это новое как положительную ценность в культуре. Для репродуктивной (исполнительской) деятельности достаточно умения подводить частный случай под общее правило, т. е. действовать по образцу; на такую деятельность ориентирована вся подготовка бакалавров.

Способность к нормотворчеству – это культурный феномен. Он возникает тогда, когда субъект признает себя (ибо другие признают его таковым) равноправным представителем коллектива, той или иной

социальной общности, возвышается до общественного самосознания и сам дает себе мандат на творчество, полномочие на конституирование того или иного варианта действия, будь то область предпринимательства, науки, искусства и др.

Самоуполномочивание — это «душа» и самый важный момент новаторства. Оно обязательно возникает тогда, когда субъект проникается общим интересом, рассматривает свой интеллект как равноценную частичку общественного интеллекта, доверяет своей совести и своему разуму (как непосредственно-общественным) и тем самым осознает себя интуитивно равноправным началом («начальником») всего нового и интересного. Поэтому он берет в свои руки без какого-либо психологического дискомфорта функцию нормотворчества, не спрашивая разрешения свыше, у «начальства».

Способность к нормотворчеству уходит своими корнями глубоко в прошлое, когда существовала атмосфера *товарищества* в коллективе, и связана так или иначе с чувством или осознанием *товарищеского равноправия*. Это чувство остается в тени, может быть безотчетным, но именно оно подспудно рождает *личную сопричастность общему делу, ответственность, воодушевление и смелость* в решении проблем. Когда субъект смотрит на проблему глазами коллектива, тогда его духовная сфера наполняется емким общественным содержанием, и он мыслит широко, становясь чутким к перспективным тенденциям в общем деле. Атмосфера товарищества одухотворяет – рождает у каждого порыв внести *свой вклад в общее* дело, утвердить себя в сознании других как личность творческую, «со своей песней». Товарищеское равноправие в общем деле рождает свою *противоположность* – *потребность личности в индивидуализации мастерства*, и на этой основе – потребность в общественном признании.

Исторически субъектные качества оформлялись сначала на *надын-дивидуальном* уровне (община, род) в рамках общих, т. е. общественных законодательных органов, функции которых со временем закреплялись за узким кругом лиц в процессе *разделения труда*. Так, нормотворческая функция, отделившись от функции исполнительской, получает конкретное оформление на *институциональном* уровне (государство, церковь, партии) и развивается настолько, что регламентация и громоздкие аппаратные процедуры становятся для нее *оковами*. По

мере *демократизации* общества и развития личностного начала нормотворчество становится достоянием все большей части народа, его самодеятельных организаций.

Возвращаясь к творческим способностям следует сказать, что они проявляются в умении разрешать реальные противоречия и тем самым обновлять схемы мышления и поведения, деятельности и общения. За таким умением скрываются определенные социальные обстоятельства, одним из которых является самодеятельность. Самодеятельность формирует творческие способности потому, что она есть, во-первых, свободная и самонаправленная деятельность, изменяющая сами схемы деятельности; во-вторых, она развивает самоопределение лиц и коллективов, необходимое для творческого акта; в-третьих, переводит самоопределение в объективно выраженный процесс; в-четвертых, содействует общению, «просторному» для самореализации человека как субъекта.

При этом самодеятельность не тождественна деятельности. Деятельность направлена на изменение внешнего предмета и может быть несвободной, вынужденной внешними мотивами. В самодеятельности доминирует направленность субъекта на преобразование самих схем, способов деятельности, т. е. противоречие между деятельностью, опредмеченной в пространстве, и деятельностью, протекающей во времени.

Изменять же схемы собственной деятельности человек может при условии, если он выносит их во внешний план, ставит их перед собой, опредмечивает. Поскольку предметом самодеятельности являются способы человеческой же деятельности, то субъект не теряет себя в предмете, не отчуждается от себя в актах самодеятельности. За внешним отношением к «другому» (предмету) он усматривает внутреннее отношение к самому себе, к человеческим продуктивно-творческим силам, которые запечатлены в предмете как отпечатки социальности. «Человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него человеческим предметом, или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него общественным предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете» [23, с. 121]. Поэтому «человек есть самоустремленное (selbstisch) существо. Его глаз, его ухо и т. д. самоустремлены; каждая из его сущностных сил обладает в нем свойством самоуст*ремленности*» [23, с. 160]. Ибо во внешнем предмете человек схватывает социальные отпечатки: опредмеченные способности иных людей, «сгустки», «отвердения» застывших схем деятельности.

В самодеятельности субъект устремлен на *обновление* и развитие творческих сил путем *«выхождения» за границы уже достигнутого*, которые и осознаются им как подлежащие преодолению, а не как «священная грань». Этот выход осуществляется путем разрешения *противоречия между репродуктивным и продуктивным*, которое (противоречие) локализовано *в самом субъекте*. Это созидательное противоречие есть «локомотив» творчества, оно дает импульс субъекту к обновлению схем действия, общения и мышления, формирует индивидуальность, неравную себе самой, способную к новым вариантам самореализации в творении общеинтересной и полезной новизны. В отличие от деятельности по заранее установленному внешнему масштабу самодеятельность альтернативна косности и отчуждению; она – адекватная форма самореализации личности в творческом процессе разрешения противоречий. У диалектики и самодеятельности общий девиз – «выход за пределы исходного пункта» в созидании *общеинтересной новизны*.

В самодеятельности происходит практическое закрепление способности личности к самоопределению как необходимой предпосылки творческого освоения мира человеком и самого себя.

Присущий самодеятельности выход за пределы уже достигнутого интенсивно выражается в отношениях между субъектами – в *соревновании*.

Глубинным мотивом, побуждающим личность к свободной самореализации, является потребность утвердить себя в сознании других достойным образом, потому что без признания статуса личности в общественном сознании, не существует и статуса. Быть социально—значит быть признанным! Здесь то и возникает сущностное противоречие: все спонтанно стремятся быть признанными достойным образом, но не все могут быть признанными первыми! Иначе будет девальвировано само первенство, сама признанность за достойное. Отсюда и возникает соревнование, в котором сама социальность измеряет саму себя через состязательность индивидов. Это соревнование проходит через толицу тысячелетий и составляет атрибут всякой социальности.

Абсолютной и имманентной формой, побуждающей людей к интенсивной самореализации, напряжению всех способностей, является

соревнование по поводу *развития творческих потенций лиц и коллективов*. «Уже самый общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии, увеличивающее индивидуальную производительность» [19, с. 337].

Соревнование — неистребимый момент общения, потому что люди — существа общественные. И мерой для оценки одного человека выступает другой. В соревновании люди практически (на деле) сравнивают себя по своим способностям и умениям. Предметом и мерой оценки здесь выступают человеческие качества — это имманентная, внутренняя для человека мера, в отличие от внешней, например, стоимостной, когда отношения между людьми выступают как отношения между вещами-товарами, и соревнование носит отчужденную (и часто враждебную) форму конкуренции.

Соревнование есть стремление к *первенству* в делах общественно значимых. Но первенство доступно лишь малому кругу людей. Поэтому соревнование всегда выступает как *борьба за общественное* признание своей социальной значимости.

Соревнование противоречиво. Оно наилучшим образом обнажает ту диалектику, которую описал Г. В. Ф. Гегель. В соревновании каждый идеально полагает себя равным с другим по возможностям, иначе борьба не имеет смысла в виду заранее известной победы или поражения. Ибо пафос борьбы возникает только в состязании с равным, т. е. достойным. Но в то же время и в том же отношении каждый практически полагает себя неравным с другим, что выражается в стремлении опередить себе равного. Опережая себе равного, субъект тем самым опережает самого себя, вступает в состязание с собой; он актуализирует в себе скрытые ресурсы и реализует скрытые возможности. Так, противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим с собой, давая ему импульс к саморазвитию.

Соревнование достаточно *гуманно* по форме, чтобы не травмировать *достаточно остро по накалу*, чтобы побудить каждого к *интенсивной самореализации* способностей и умений. Престижными в нем являются важнейшие качества — воображение, новаторство, профессиональное мастерство, поэзия борения.

Соревнование пронизывает все виды общения – профессиональные и непрофессиональные, экономические и политические. Выпускники вуза не ставят, конечно, цели вступать в какое-либо соревнование. Но к нему их побуждают потребители услуг. По такой же причи-

не вузы в России стремятся быть «конкурентоспособными». Отношения между субъектами хозяйствования, политическими партиями пронизаны соревнованием. Наиболее прозрачно логика соревнования и поэзия состязательности представлены в спорте.

Самоизмерение социальности через состязательность субъектов в настоящее время стало настолько осознанным, что во всех областях жизнедеятельности (спорт, образование, политика, экономика и др.) утвердилась рейтинговая система.

Но субъектные качества могут осуществляться не только в добре, но и во зле (деструктивно). Поэтому важно понимание человекотворческой природы духовности.

В публикациях о духовности нет самого главного – *монизма*, истолкования духовности из *единого основания* [29]. Авторы, как правило, приводят высказывания классиков философии и сопровождают их своими комментариями, не выявляя единую основу духовности.

То, что духовности присущи *всеобщие* значения, а не замыкание горизонта сознания на значениях частных и единичных («здесь» и «теперь»), это  $\Gamma$ . В. Ф. Гегель убедительно раскрыл в своей работе «Феноменология духа».

Вопрос о возникновении всеобщих значений требует особого рассмотрения. Общие, т. е. общественные отношения, принуждают мышление к всеобщим схемам работы. Всеобщность значений сознания есть выражение общественности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания. Уместно напомнить, что «общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей» [26, с. 249] и что «мое всеобщее сознание есть лишь теоретическая форма того, живой формой чего является реальная коллективность, общественная сущность» [23, с. 118].

Духовный уровень человеческой субъективности постигается яснее путем ее сравнения с душевным уровнем психики.

Особенности душевного уровня психики заключаются в том, что человек живет по преимуществу внешним, чувственным опытом, непосредственно переживает его и сливается с ним. Явления этого опыта изменчивы и единичны («это», «здесь» и «теперь»). Поэтому сознание тоже неустойчиво и затрудняется фиксировать значения в их всеобщей форме, сосредоточиваться на них, свободно оперировать и на-

правлять этими значениями свой внешний и внутренний опыт. Оно находится в плену внешнего сенсорного поля и эмоциональных переживаний, индивидуальных предпочтений; оно не выходит за пределы относительного (что хорошо для данного лица или данной группы людей) к абсолютному (что, безусловно, хорошо само по себе). Душе на этом уровне не присуще «для-себя-бытие», т. е. ценностно-рационально-волевая самость как тот автономный центр апперцепции (Я), из которого исходят законодательные функции разума и повеления разумной воли на основе всеобщих значений. Чувства и эмоции размывают автономию разума и воли, чем объясняется шаткость и несамостоятельность души.

Человек на душевной стадии избирает ценности, как правило, не потому, что они объективно хороши по своему качеству, а потому, что они хороши относительно него или его окружения. Критерием здесь является субъективное чувство. Душе присущи ценности частные и относительные, ценностный релятивизм и субъективизм.

Если говорить о молодых людях, то они относительные ценности часто возводят в абсолютные и творят кумиров, которые быстро развенчиваются жизнью, потому что качество таких ценностей не соответствует статусу абсолютных ценностей. В юных душах возникают разочарование и уныние, нигилизм и цинизм, разнуздывается инстинкт вне идеала. Так молодые люди вступают на путаную тропу, ведущую к душевному нездоровью, социальному риску, девиантному поведению и преступным деяниям. Глубинной причиной подобных явлений и душевных болезней несоматического характера является в юном возрасте размытость ценностного самосознания. В то же время обучение человека жизни (методам и технологиям) не выводит его само по себе из мира относительных ценностей.

Душевный уровень связан не только с молодостью, но и с тем, что индивид еще не выступает субъектом весьма обширных по диапазону общественных отношений. Это происходит из-за его социального статуса: индивид в юном возрасте находится на попечении у старших, он, во-первых, по преимуществу, потребляет, а не производит, во-вторых, он еще не включен как самостоятельная личность в большое общее дело и поэтому не владеет объективной мерой оценки себя и других лиц (такой мерой как раз и является общее дело, взвешивающее социальный вклад, «социальный вес» каждого).

Особенности духовного уровня психики (следующего уровня развития психики). Душа преобразуется в дух тогда, когда человек начинает жить по существу не только внешним, чувственным опытом, но и внутренним, сверхчувственным, смысловым; погружаясь в сферу чистых значений (идеальных предметов), он освобождается от диктата внешних чувств и эмоций, обретает самосознание, которое устремлено на самое себя, и становится рефлексивной и самодеятельной единицей. Вначале робко, а затем смелее человек начинает оперировать значениями в их безобразном виде; усиливаются апперцепция, автономия разума и воли. Выходя за пределы «здесь» и «теперь», личность научается самостоятельно оперировать всеобщими значениями и обретает надындивидуальные ценности (нравственные и эстетические, религиозные и правовые), благодаря которым человек модифицирует свою чувственность: возникает новая психическая модальность - мыслящие *духовные чувства*. Средоточием таких чувств является «сердце» как духовный орган.

На духовной стадии человек избирает те или иные ценности потому, что они хороши не только относительно него, но и сами по себе: являются истинными, добрыми и прекрасными и поэтому совершенными, достойными всеобщего признания. Дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию; он есть воля к тому, чтобы избрать совершенное, преобразить себя согласно ему, объединяться с другими людьми на основе совершенного и жить им. Совершенное есть такое содержание, которое гармонично соединяет в себе истинное, доброе и прекрасное. «Быть духом – значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной религиозности» [11, с. 56].

Как однородный солнечный луч преломляется в многообразие цветов, так и чувство совершенства выражается в спектре положительных качеств — любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и солидарности, окрыленной веры как иммунной системы души от деструктивной социальности.

Творчество производно от совершенства. Вдохновение движет творчеством. Но вдохновение есть благоговение и восторг от переживания совершенных содержаний.

Совершенное есть качественное содержание духа, а дух есть та форма, в которой совершенное существует адекватно, как знающее

себя, как «для-себя-бытие». Меры вещей, присущие сфере духа идеально, без материи, свободны от телесных деформаций и представлены в превосходном роде. Дух есть сознающее себя совершенство, он в самом себе содержит критерии достойного, которые для него самоочевидны.

Совершенное познается себе подобным, совершенным же чувством – любовью, которая есть непосредственное переживание совершенного. Она направляет мышление к объективной истине, волю – к добру, созерцание – к красоте, а веру – к абсолютному, священному и божественному.

Воля к совершенству захватывает все существо человека, рождает благоговение и живое чувство ответственности перед совершенным, благодатно питая все духовные проявления: «...и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосознание и его патриотическое чувство, и его государственное строительство» [11, с. 58–59]. Любовь к совершенству не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, «но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории. Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно – есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий – Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей были движимы этим чувством» [11, с. 97].

Укореняя свою душу в идеал объективно лучший, человек соединяет инстинкт с идеалом, гасит гордыню, обретает духовное самостояние, духовное достоинство, чувство качества и «верного ранга», призвание и смысл жизни, самоопределение и самоуправление на основе абсолютных ценностей.

Итак, в *психологическом* плане дух есть целостный акт – единство главных продуктивно-творческих сил: *любящего сердца*; *мышления*, *постигающего объективную истину*; *воли*, *творящей добро*; *воображения и созерцания*, *ориентированных на красоту*; *веры*, *устремленной к совершенным и абсолютным ценностям*; *совести*, *оценивающей помыслы и деяния с позиций должного совершенства*. Единение этих сил рождает качественно новое состояние – дух, эффект «поющего сердца». Цельный дух начинает прозревать за «корой явлений» тот свет совершенства, который по-своему выражают небесная лазурь и лепестки цветка, грациозное движение животного и трели птахи, духовное парение художника в музыке и поэзии, гармония ма-

тематических соотношений и логика научных понятий, благородный поступок и «справедливое право».

В качественном, аксиологическом плане, дух есть любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию. Но дух имеет и количественную характеристику, которая выражается в его масштабности, надличностном и всеобщем содержании его значений: дух восходит от субъективной стадии (стремление к совершенному) к объективной, в рамках которой человек реально живет всеобщим содержанием науки и нравственности, искусства и религии, права и государства.

Сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержаний и углубляется в их основу: за «моим» и «твоим» оно видит «наше», за многими «я» — «мы», за национально-культурным многообразием — единство человеческого духа, за относительным — абсолютное. Душа предстает как индивидуализированный дух народа, как его лик, и человек становится личностью. Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.

Архитектонику духа можно представить в обобщении следующим образом: любовь постигает совершенство эмоционально-целостно, направляя мышление к истине, волю – к добру, а созерцание – к красоте; вера же духовно-целостно укореняет сознание человека в совершенное, объективно лучшее содержание.

Постичь совершенное содержание жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обретению совершенного содержания посвящены самые важные евангельские Заветы: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» и «любите друг друга». Совершенное вдохновляло Платона и Плотина, А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, И. А. Ильина и Н. О. Лосского. Свет совершенства струится из творений классиков культуры и благородных поступков; он благодатно питал и питает русскую классическую музыку и живопись, литературу и поэзию, философию и православие.

Совершенное содержание увлекает души людей потому, что оно есть «лоно творческого вдохновения, опора истинной науки, чистой совести, характера, месторождение окрыленного гениального искусства, фундамент правосознания и патриотизма, гарантия дисциплины и храбрости» [11, с. 66].

Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму» [12, с. 291]. Воспитание развивает умение организовывать опыт объективно лучшим содержанием.

Совершенная реальность предстает в субъективной форме как дух и объективируется в мир культуры. Культура – только *положи- тельная* ценность. Отождествлять культуру со всей надприродной реальностью (рукотворной второй природой, социальностью, социальными технологиями, с формами хранения и передачи социального опыта и т. п.), значит умножать термины без надобности и запутывать существо дела. Такое отождествление ничего не дает ни для теории культуры, ни для воспитания, а по сути оно ведет к толкованию культуры как *ценностно нейтральной реальности*, а также к открытой антикультуре. Духовность как субстанция культуры верно выражена в толковании культуры как «идеалотворчества» [29, с. 241].

Духовное единение людей предполагает наличие общих ценностей. Как в экономическом обмене необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы единые выразители человеческой субъективности (ценности), с которыми люди себя идентифицируют как члены той или иной общности. Такие корневые ценности согласуют души людей в самом главном. Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт – взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение.

Добровольно принятые общие ценности есть основа гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства. Корневые ценности направляют через социальные институты весь нормативный социальный контроль и планирование общей жизни, очерчивая границы дозволенного. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя.

Без единых ценностей меркнет правосознание, крошится государство, высыхают глубинные родники совместного творчества и национального единения. Всерьез и надолго люди объединяются не внешними скрепами (экономикой, правопорядком, территорией), но духовными узами. «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы. Именно таково национальное единение людей» [12, с. 323].

Отмеченные И. А. Ильиным существенные моменты, составляют *духовный генотип* нации. *Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм*. Духовный генотип существует не вне нас, где-то в библиотеках и музеях, он – в наших душах, как в огнилищах, пламенеющих ценностями. Он – общее пламя, согревающее нас нравственно и эстетически, национально и религиозно.

Так, если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за сшибки противоположных программ поведения, идущих от генотипа и от «инноваций». Возникает деструкция в той или иной сфере общества. Когда же сам духовный генотип как целое преобразуется не путем его органического развития, а насильной заменой чуждой ментальностью, тогда возникает всеобщая деструкция в масштабе всего общества — начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии.

Итак, духу присущи *целостность сил души*, *совершенство содержаний и всеобщность значений*. Возвышение сознания до всеобщих значений — необходимая предпосылка патриотизма и национального самосознания, нравственности и правосознания, науки, искусства, государственного понимания общего дела, *универсалий* культуры. Вне духовного уровня индивид *сомнителен как гражданин и субъект профессиональной деятельности*, ибо его сознание не дотягивается до *всеобщих* значений и интересов коллектива, государства, страны в целом.

Воспитание духовности есть по существу развитие *ценностного* сознания. Иерархию ценностей можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся ценности *единичные и относительные*, в срединном сечении — *частные*, *групповые*, а на вершине — *всеобщие и абсолютные*. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности.

Воспитание ценностного сознания предполагает решение двух основных задач. Первая из них – дать личности «лестницу» для вос-

хождения на «вершину», вознести сознание от ценностей единичных ко всеобщим, погрузить его в совершенное содержание и вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей. Путь к «вершине» индуктивный и описательный; на нем понимание закрепляется духовными чувствами. Надо перекалить внешнепредметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в однородном чувстве совершенства, вознести юную душу в «солнечные пространства» прекрасных значений.

Вторая задача – помочь личности спуститься с «вершины» к «основанию», но так, чтобы сознание удерживало «вершину» при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь *от всеобщего к особенному и единичному* является *теоретическим и дедуктивным*. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, а также индивидуальный опыт обретения ценностей.

В решении этих двух задач сознание личности восходит от *чувственно многообразного* к *мысленному единству* и к *единству многообразного*, или иначе: от единичного (E) ко всеобщему (B) и к единству всеобщего и единичного в особенном (O), что можно выразить формулой «E-B-O».

В сознании возникает «вертикаль» ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах общеинтересных и значительных. Определяющим, конечно, является то, что находится на «вершине» такой вертикали.

Из всего изложенного можно сделать следующий вывод. Понимание универсальности, субъектности и духовности человека позволяет педагогу более уверенно проектировать и практиковать вариативные формы воспитания и обучения, которые соответствуют универсальным потенциям индивидуальности, ее свободной воле, самоопределению, продуктивному воображению, эстетическому созерцанию и тем самым увлекать студентов и (или) молодых специалистов новизной. Синтез духовных ценностей и эффективных технологий культивирует рост творческого потенциала личности.

## Список литературы

- 1. *Библер В. С.* Мышление как творчество / В. С. Библер Москва: Политиздат, 1975. 399 с.
- 2. *Библер В. С.* О культуре мышления теоретика Нового времени (XVII начало XX вв.) / В. С. Библер // Науковедение и история культуры. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1973. С. 134–170.
- 3. Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.
- 4. *Гончаров С. 3.* Логика мышления и аксиология сердца / С. 3. Гончаров. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 512 с.
- 5. Гончаров С. 3. Логико-категориальное мышление: в 3 томах / С. 3. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. Т. 3: Аксилогия мышления. 609 с.
- 6. Деркач А. А. Самореализация основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.
- 7. *Зеньковский В. В.* История русской философии: в 2 томах / В. В. Зеньковский. Ленинград: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 2. 280 с.
- 8. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1974. 284 с.
- 9. *Ильенков* Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1968. 319 с.
- 10. Ильенков Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность. Москва: Политиздат, 1984. С. 183–237.
- 11. *Ильин И. А.* Аксиомы религиозного опыта: в 2 томах / И. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. 608 с.
- $12. \, \mathit{Ильин} \, \mathit{И.} \, \mathit{A.} \,$  Основы христианской культуры / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга,  $1993. \,$  Т. 1. С. 285–330.
- 13. *История* Древнего мира: в 3 томах / под ред. И. М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И. С. Свенцицкой. Москва: Наука, 1989. Т. 1: Ранняя древность. 1989. 470 с.
- 14. *История* философии в кратком изложении / П. Вошагликова [и др.]; пер. с чеш. И. И. Богута. Москва: Мысль, 1995. 590 с.
- 15. Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное / Р. Кайуа. Москва: Объединенное гуманитарное изд-во, 2003. 296 с.

- 16. *Кузык Б. Н.* Цивилизации: теория, история, диалог, будущее: в 6 томах / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. Москва: Изд. центр ин-та экономических стратегий, 2006–2009. Т. 1: Теория и история цивилизаций. 2006. 768 с.
- 17. *Лившиц Р. Л.* Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лившиц. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 152 с.
- 18. *Мареев С. Н.* Диалектика логического и исторического и конкретный историзм К. Маркса / С. Н. Мареев. Москва: Наука, 1984. 158 с.
- 19. *Маркс К*. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс. Сочинения: в 3 томах. Москва: Политиздат, 1973. Т. 1. 900 с.
- $20. \, Mаркс \, K$ . К критике гегелевской философии права / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 219–368.
- 21. *Маркс К*. Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 5–40.
- 22. *Маркс К*. Маркс Энгельсу. 25 марта 1868 г. / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1964. Т. 32. С. 43–46.
- 23. *Маркс К*. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.
- 24. *Маркс К*. Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. 553 с.
- $25.\, \textit{Маркс K}$ . Экономические рукописи 1857–1859 гг. / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч.  $2.\,612$  с.
- $26.\, \textit{Маркс K}$ . Экономическая рукопись  $1861{\text -}1863$  гг. / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах.  $2{\text -}e$  изд. Москва: Политиздат, 1973. Т.  $47.\,657$  с.
- 27. *Остапчук Н. В.* Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в вузе / Н. В. Остапчук, М. М. Дудина // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1 (32). С. 126–129.
- 28. *Панарин А. С.* Народ без элиты / А. С. Панарин. Москва: Алгоритм, 2003. 352 с.

- 29. *Пивоваров Д. В.* Философия религии: учебное пособие / Д. В. Пивоваров. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 640 с.
- 30. Семенов Ю. И. Философия истории (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней) / Ю. И. Семенов. Москва: Современные тетради, 2003. 776 с.
- 31. *Тойнби А. Дж.* Постижение истории: перевод с английского / А. Дж. Тойнби; сост. А. Л. Огурцов; вступ. ст. В. И. Уколовой; закл. ст. Е. Б. Рашковского. Москва: Прогресс, 1991. 736 с.
- 32. Федоров В. А. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева / В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 10. С. 126–140.
- 33. *Хаматнуров* Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3. С. 37–41.
- 34. Элиаде М. Тайные общества и обряды инициации и посвящения / М. Элиаде. София: Гелиос, 2002. 252 с.
- 35. Энгельс Ф. Письмо Джорджу Уильяму Ламплу. 11 апреля 1893 г. / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. Москва: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 55–56.
- 36. Э*схил*. Трагедии / Эсхил. Москва: Художественная литература, 1971. 383 с.

## Глава 2. САМОРАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обобщая изложенное в первой главе, можно отметить, что благодаря саморазвитию личность самосовершенствуется и реализует свои способности, в результате чего становится инициатором саморазвития сообщества, в котором находится, тем самым, в известной мере, внося свой вклад в культурно-историческое развитие общества в целом. Поэтому значение саморазвития личности молодого специалиста в решении современных социально-экономических задач нашего общества выступает на первый план. И перед студентами профессионально-педагогического вуза стоит задача постоянного совершенствования своих способностей к учению и самостоятельной работе в условиях динамичного развития культуры.

Для объективного изучения данных проблем необходимо на основе результатов психологических исследований рассмотреть факторы, влияющие на эффективность процессов саморазвития личности в пространстве образования. В том числе исследовать резервы взаимовлияния процессов саморазвития и формирования компетенций в системе высшего образования, в особенности таких, как аутокомпетентность, психологическая компетентность, психологическая культура.

## 2.1. Особенности профессионального саморазвития студентов в рамках стратегий профессионального обучения

Культивирование различных форм гражданской и социально-экономической самодеятельности как основы развития конкурентоспособного социума требует от человека постоянной работы над собой: повышения самообразования; саморазвития, разработки продуктивной модели профессионального пути в течение всей жизни. Систематизация теоретических подходов к исследованию данной проблемы показывает, с одной стороны, ее широкую теоретическую и методическую разработанность, наличие большого количества экспериментальных исследований, с другой стороны, следует отметить, что как в теории, так и на практике профессиональное развитие и его особенности на этапе профессиональной подготовки изучены недостаточно полно.

Особую значимость и актуальность изучение профессионального развития и саморазвития приобретает в связи с разработкой новых, практико-ориентированных программ подготовки специалистов в системе высшего образования, в которых соотношение когнитивной и операциональной составляющих предполагает, что когнитивная составляющая должна опережать операциональную. Обучение профессии представляет собой не только и не столько усвоение информации и освоение умений и навыков, но и рассматривается как закономерный этап профессиональной биографии и жизненного пути в целом. В связи с этим возникает вопрос о направленности профессионального развития в будущее.

В условиях снижения роли государства и общества в регулировании производственных отношений специалист вынужден самостоятельно разрабатывать и корректировать профессиональные планы, совершенствовать профессиональный выбор, определять поля ситуативных социльно-производственных альтернатив и осуществлять свое профессиональное развитие. При этом на данный процесс оказывают влияние объективные и субъективные факторы, важнейшими из которых являются субъектные характеристики личности, а также специфика профессиональной деятельности. Реальное профессиональное саморазвитие начинается с выбора профессии, но на нем не заканчивается, поскольку человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов. Это позволяет рассматривать профессиональное саморазвитие как важный фактор становления и реализации субъектности человека в сфере профессиональной деятельности.

Важным методологическим требованием при институциональной разработке проблемы является учет целостности данного феномена. Профессиональное саморазвитие как целостное проявление субъекта является неотъемлемой частью жизненного и личностного пути человека, а также предпосылкой для его самореализации в профессиональной и других жизненных сферах. Поэтому объектом исследования, описанного в данной главе, стало профессиональное саморазвитие как проявление субъектности человека в контексте жизненного пути.

Результаты анализа различных подходов к исследованию персонифицированного профессионального развития и саморазвития позволили установить такую важнейшую его особенность, как ориентированность в будущее. В частности, работы М. М. Бахтина позволяют рас-

сматривать смысловое будущее как идеальное проецирование человеком себя в будущее, как область, ценностно мотивирующую личностное развитие [76, с. 109].

Важную роль на данном этапе также имеют и представления о будущем, конструирование картины своего профессионального будущего, нахождение личностных смыслов в выполнении профессиональной деятельности.

А. К. Маркова в своей работе «Психология профессионализма» подчеркивает, что «важно стимулировать прежде всего мотивационную сферу будущего специалиста (ценностные ориентации профессии, смысл профессии, мотивы, цели, эмоции, установку на адаптацию, определяющие направленность личности) и затем, на ее основе — операциональную сферу (профессиональные знания, профессиональные способности, профессиональные действия, профессиональное мышление, профессиональные технологии, в том числе приемы сотрудничества в совместной профессиональной деятельности и др.)» [37, с. 225].

Таким образом, исследование проблемы позволило определить теоретико-методологические основы профессионального саморазвития современной молодежи в системе высшего профессионального образования.

Под профессиональным саморазвитием следует понимать личностно значимый многокомпонентный процесс, основанный на осмыслении собственной профессиональной позиции, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности и помогающий выбору стратегий ее освоения.

Верификация данных положений явилась задачей эмпирической части нашей работы. В исследовании 2010 г. приняли участие 220 студентов 1—4-го курсов РГППУ в возрасте от 17 до 24 лет.

Методический инструментарий представлен семантическим дифференциалом Ч. Осгуда; опросниками Л. Г. Кабардовой (профессиональная готовность), И. Г. Сенина (терминальные ценности); тестом смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.

Эмпирическая модель профессионального саморазвития определялась при помощи факторизации полученных показателей по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением.

В общей выборке студентов выявлена 5-факторная компонентная модель профессионального саморазвития при свободном выделении факторов, объясняющих совместно 59 % дисперсии.

Результаты факторизации показателей до их вращения позволяют выделить 5-компонетную структуру. В первый фактор, описывающий 21,4 % доли объяснимой дисперсии (ДОД), вошли показатели отношения к учебе и профессии, удовлетворенности самореализацией и насыщенности жизни.

В соответствии с показателями, имеющими наибольший вес, первый фактор получил название «Отношение к учебе и профессии». Состав фактора свидетельствует о тесной взаимосвязи отношения к учебе с представлениями о профессии, а также с восприятием студентами своей жизни как интересной, наполненной смыслом. Взаимосвязь профессионального самоопределения и удовлетворенности самореализацией отвечает представлениям отечественных и зарубежных авторов (например, таких как А. Маслоу, Н. С. Пряжников и др.) о близости данных понятий.

Показатели второго фактора объясняют 15,7 % ДОД. В него вошли эмоциональные компоненты отношения к учебе и (с отрицательным знаком) отношения к профессии. Это свидетельствует о том, что на эмоциональном уровне у студентов отношение к учебе и профессии не в полной мере согласованы между собой. При этом учеба оценивается ими как более значимая и комфортная деятельность по сравнению с профессиональной.

Оставшиеся три фактора содержат показатели значимости сферы образования и профессиональной деятельности, удовлетворенности настоящим и прошлым, элементы профессиональной готовности. Они объединены показателем отношения к профессиональной деятельности.

Таким образом, анализируя структуру профессионального саморазвития студентов, можно отметить доминирование аффективных показателей, что, вероятно, отражает их интегрирующую роль по отношению к компонентам данного феномена (личностному, ценностному, смысловому и профессиональной готовности), правомерность выделения которых подтверждается результатами процедуры Varimax-вращения корреляционной матрицы показателей. Наиболее интегрирован в структуру профессионального саморазвития фактор представлений о профессии, объясняющий большую ДОД. В результате факторизации показателей теоретическая структура профессионального саморазвития нашла свое эмпирическое подтверждение.

Саморазвитие на этапе обучения играет немаловажную роль. Студент анализирует и оценивает собственные качества, соотносит их

с нормами и требованиями профессии (и учебной деятельности). Основными результатами саморазвития на этапе профессиональной подготовки являются следующие:

- определение человеком себя относительно критериев профессионализма в избранной профессии, выработанных в обществе (вза-имное соответствие или несоответствие требований человека к профессии и профессии к человеку, определение уровня своих достижений, оценка готовности к профессиональной деятельности);
- принятие или непринятие социально-профессиональных ролей (статуса студента и специалиста);
- выработка позитивного или негативного отношения к учебе и будущей профессии;
  - значимость учебы и профессиональной деятельности;
  - профессиональный план.

На основании этих требований было выдвинуто предположение, что существуют различные стратегии профессионального выбора социально-профессиональной жизни. На этапе профессионального обучения такими стратегиями могут быть негативное отношение или отрицание студентом профессии, по которой он обучается, или, наоборот, положительное отношение, принятие профессии. Кроме этого, возможна стратегия откладывания решения.

Таким образом, сравнительный анализ структуры профессионального самоопределения студентов с различными стратегиями социально-профессиональной жизни позволил определить выраженность его отдельных компонентов. Так, значимость учебы возрастает в случае принятия профессии и практически не выделяется в отдельный фактор в ситуации неопределенности, в которой активизируются личностные ценности, позволяя упорядочивать представления об учебе. В ситуации принятия профессии наблюдается взаимосвязь удовлетворенности настоящим с профессиональной готовностью на фоне неудовлетворенности прошлым. В результате исследования было найдено подтверждение положения о том, что в ситуации отрицания профессии происходит деформация структуры профессионального самоопределения, в которой компонент готовности не выделяется в качестве самостоятельного и отрицательно взаимосвязан с личностными ценностями.

По результатам исследования структуры профессионального саморазвития студентов можно сделать следующие выводы:

- в структуру профессионального саморазвития входят пять основных компонентов: представления о профессии, отношение к учебе, ценностный и личностный компоненты, а также элементы профессиональной готовности;
- структура профессионального саморазвития характеризуется динамикой своих компонентов в зависимости от сценария социально-профессиональной жизни (в случае откладывания выбора и принятия профессии структура относительно стабильна, а при стратегии отрицания профессии деформируется).

Можно заключить, что при стратегиях откладывания профессионального выбора и отрицания профессии процесс саморазвития протекает менее активно, чем в случае принятия профессии. При негативном сценарии происходит активное формирование представлений о профессии на основе личностных ценностей, но представления об учебе разобщены. В случае откладывания решения можно наблюдать снижение показателя комфортности учебы при повышении показателя силы профессии, а также взаимодействие показателя активности учебы с показателями представлений о профессии.

Исследование особенностей профессионального саморазвития студентов позволило установить, что профессиональное саморазвитие представляет собой активный и динамичный процесс, который протекает менее активно при стратегиях откладывания профессионального выбора и отрицания профессии и более активно в случае принятия профессии. При этом следует отметить, что саморазвитие в культурнобытовой и общественно-политической сферах жизнедеятельности протекает более активно при стратегиях откладывания профессионального выбора и отрицания профессии.

Таким образом, выявленные особенности структуры профессионального саморазвития подтверждают положение о его многовекторной активизации в ситуациях неопределенности и проблемности.

## 2.2. Саморазвитие личности в контексте ее психологической культуры

Поиски путей повышения эффективности и личностной значимости высшего образования в нашей стране объективно привели к признанию необходимости изучения психологии как одной из основных гума-

нитарных дисциплин. В образовательных стандартах второго и третьего поколения, регламентирующих подготовку специалистов, психологическая подготовка была представлена дисциплиной «Психология и педагогика», и, следовательно, она должна была изучаться студентами всех специальностей. Данная ситуация свидетельствует о понимании разработчиками образовательных стандартов значимости психологической подготовки для специалистов высшей квалификации.

Повышение роли саморазвития, способствующего успешной профессиональной деятельности в частности и жизнедеятельности вообще, приводит к необходимости адекватного владения человеком психологическими приемами, основанными на внутренней самоорганизации. Оперировать этими приемами должен любой выпускник вуза независимо от направления подготовки. Перечень общекультурных компетенций, представленных в новых федеральных государственных образовательных стандартах, достаточно часто содержит в себе компетенции, имеющие именно психологическую направленность, среди них, например, широко используются следующие:

- готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе;
- способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность;
- способность к непрерывному повышению квалификации и мастерства;
- способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранять недостатки;
- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обретение высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности;
- способность организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта и др.

Отнесение этих компетенций к виду общекультурных позволяет утверждать, что они являются составной частью психологической культуры любого профессионала.

За последнее время изучение феномена психологической культуры стало достаточно заметным научным явлением. Изучается психологическая культура школьников, студентов, педагогов, менедже-

ров и др. При этом психологическая культура рассматривается и как часть общей культуры личности, и как составляющая ее профессиональной культуры. Однако интересным, на наш взгляд, является тот факт, что с каких бы позиций не рассматривался этот феномен, везде присутствует его описание через характеристику «само-».

Так, О. И. Мотков использует характеристику самоорганизации и саморегуляции; Л. Д. Демина — управления собственной внутренней и внешней активностью; Ф. Ш. Мухаметзянова — отношения к себе и совершенствования своих личностных свойств и качеств; Е. А. Климов — характеристику самообразования; Т. Н. Селезнева — самоактуализации; Н. Н. Обозов — отношения к самому себе; Л. С. Колмогорова и Е. Н. Гришина — самоопределения и самореализации; Е. Е. Смирнова — саморегуляции и самоанализа; Н. И. Лифинцева — способностей и стимулирования личностного роста и развития. Для удобства анализа понятия психологической культуры его сущностные характеристики, данные различными авторами, сведены в единую таблицу (табл. 1).

Таблица 1 Определение понятия «психологическая культура» в трактовке различных исследователей

Автор	Определение
1	2
Е. Н. Гришина	Психологическая культура – это интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально лич-
	ностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации [15]
Т. Е. Егорова	Психологическая культура — это, с одной стороны, интегративное личностное свойство, которое позволяет человеку организовывать свою жизнедеятельность, согласуя ее с природными, социальными, духовно-нравственными нормами взаимодействия с окружающим миром, с другой стороны, свойство личности, которое обеспечивает надежность, защищенность, устойчивость функционирования его биосоциальной системы и способствует достижению вершин профессионального мастерства, самореализации его природного, социального и духовного существа [19]

Продолжение табл. 1

	Продолжение табл. 1
1	2
Е. А. Климов	Психологическая культура – это часть общей культу-
	ры человека, предполагающая освоение им системы
	знаний в области основ научной психологии, основ-
	ных умений в деле понимания особенностей психики
	(своей собственной и других людей) и использования
	этих знаний в обыденной жизни, в самообразовании
	и профессиональной деятельности [28]
Л. С. Колмогорова	Общая психологическая культура – это составная часть
	базисной культуры человека, сложноструктурирован-
	ное образование, позволяющее ему понимать внутренний
	мир человека, эффективно решать жизненные и пси-
	хологические проблемы, адаптироваться и самоопре-
	деляться в социуме, способствующее самореализации,
	а также гармонизации внутреннего мира и отношения
	с окружающими, порождающее состояние внутренне-
	го благополучия [30]
Н. И. Лифинцева	Психологическая культура учителя – это форма осу-
	ществления посредничества между внутренним миром
	ученика и культурным (духовным) опытом человече-
	ства, проявляющаяся в способности и готовности к по-
	ниманию другого, принятию его как равного себе, сти-
	мулированию его личностного роста и развития [35]
Г. И. Марасанов,	Психологическая культура – это интериоризованная субъ-
Т. В. Зингер	ектом профессиональной деятельности иерархическая
	система знаний, умений и навыков, а также сложив-
	шихся стереотипов профессионального сознания, весь-
	ма неоднородно и по-разному осознаваемых им самим [36]
О. И. Мотков	Психологическая культура в развитом виде – это доста-
	точно высокое качество самоорганизации и саморегу-
	ляции любой жизнедеятельности человека, различных
	видов его базовых стремлений и тенденций, отношение
	личности к себе, к близким и дальним людям, к живой
	и неживой природе [41]
Ф. Ш. Мухаметзя-	Психологическая культура – это культура создания и вос-
нова	приятия психологических явлений жизни, отношение
	человека к действительности с точки зрения психоло-
	гических законов развития личности и общества, психо-
	аналитическое свойство личности по отношению к себе
	и, соответственно, ко всем перечисленным феноменам,
	совершенствование своих личностных свойств и качеств,
	способствующих эффективной жизнедеятельности [42]
I	I

Окончание табл. 1

1	2
Н. Н. Обозов	Психологическая культура – это понимание и знание
	себя и других людей, адекватная самооценка и оценка
	других, саморегуляция личностных свойств и состоя-
	ний, саморегуляция деятельности, регулирование от-
	ношений с другими людьми [44]
А. Б. Орлов	Психологическая культура учителя – это культура убеж-
	дений, переживаний, представлений и влияний, прояв-
	ляющаяся в отношении к самому себе и к учащемуся [46]
Н. Т. Селезнева	Психологическая культура – это интегративное но-
	вообразование личности, выполняющее проектно-ре-
	гулирующую функцию психики в профессиональной
	деятельности, самоактуализации, управлении [59]
В. В. Семикин	Психологическая культура – это интегральное образо-
	вание высокого уровня обобщенности, которое вклю-
	чает в себя связанные по координационному и субор-
	динационному принципу различные психологические
	свойства и образования человека, такие как мотива-
	ционные, эмоциональные, интеллектуальные, комму-
	никативные, рефлексивные, регулятивные [63]
Е. Е. Смирнова	Психологическая культура педагога – это профессио-
	нальная характеристика, выраженная в способности
	личности к саморегуляции и самоанализу и наиболее
	ярко проявляющаяся в процессе решения профессио-
	нальных задач [66]

Таким образом, можно утверждать, что понимание феномена психологической культуры связывается как с проявлением личностных характеристик, так и с явлениями самосознания — самопонимания, самопознания, самооценки, саморегуляции, самоактуализации и самореализации, что, в конечном итоге, является психологической основой, факторами саморазвития. Следовательно, рассмотрение и изучение психологической культуры невозможно представить без процессов саморазвития как личностных качеств, так и процессов самосознания.

Одним из важных аспектов рассмотрения психологической культуры является выделение исследователями ее функций, которые, по их мнению, взаимосвязаны и дополняют друг друга, обеспечивая гармонию человека с миром и самим собой.

Интересен тот факт, что Л. С. Колмогорова, выделяя семь функций базовой психологической культуры личности, одну из них (раз-

вивающую) непосредственно связывает с функцией развития, характеризуя ее как активизацию процессов самосовершенствования, самореализации, саморазвития.

Кроме того, Л. С. Колмогорова, характеризуя другие функции психологической культуры (например, проектно-ориентационную), рассматривает ее как ориентирование, планирование в процессе жизненного самоопределения, сознательное проектирование, «построение» человеком своей жизни, судьбы, решение возникающих в жизни кризисов. Регулятивно-корректирующую функцию она определяет как обеспечение эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля; продуктивно-порождающую – как обеспечение прогрессивных изменений, обновления индивидуального и общественного человеческого бытия во всех сферах жизни [30]. Следовательно, в определенной степени эти функции также связываются с процессами развития и саморазвития личности.

Другие исследователи, характеризуя функции психологической культуры, также говорят о процессах, обусловленных или связанных с саморазвитием. Достаточно часто эти процессы представлены регулирующей, адаптационной, проективной функциями.

Подчеркивая роль и значимость психологической культуры для жизни и деятельности человека, В. В. Семикин считает, что она выступает универсальным регулятором различных форм социального взаимодействия, личностного развития, посредством чего реализует свою регулятивную функцию. Адаптивная функция психологической культуры, по мнению исследователя, заключается в обеспечении социализации личности. Чем более высок уровень психологической культуры у человека, тем большим адаптационным потенциалом он обладает. Низкий уровень психологической культуры, как правило, приводит к дезадаптации, которая проявляется в асоциальном поведении [64].

В функции интеграции В. В. Семикин видит проявление меры сопряженности человека и социума, его способности вписываться в окружающий мир и соответствовать духовной природе мира. По его мнению, эта функция проявляется в двух аспектах – внешнем и внутреннем. Человек, обладающий психологической культурой, не только успешно интегрируется в социальную среду (а для этого необходимо саморазвитие), но и обладает высокой интегрированностью своего внутрен-

него мира, согласованностью его различных составляющих и структур, достигая внутренней гармонии через саморазвитие [63].

- Н. И. Лифинцева в качестве функций психологической культуры выделяет познавательно-гносеологическую, конструктивную, экологическую, регулятивную, коммуникативную, посредническую и интегративную. Некоторые из них также основываются автором на процессах самосовершенствования и саморазвития. В частности, характеризуя регулятивную функцию психологической культуры, она отводит ей роль внутренней детерминанты субъекта профессиональной деятельности и общения, обусловливает системный, упорядоченный и целенаправленный характер профессионально-личностного развития [35].
- Н. Т. Селезнева и Е. Н. Гришина главную функцию психологической культуры определяют как проектно-регулирующую, т. е. способность осуществлять проектирование и регуляцию процесса саморазвития, профессионального совершенствования и управления в условиях социально-педагогического взаимодействия [15, 59].

Следовательно, в функциях психологической культуры прослеживаются процессы саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и другие феномены.

Основываясь на структурном подходе, исследователи психологической культуры стремились выделить ее компоненты, которые также связывались с процессами саморазвития.

- Л. С. Колмогорова, исследуя возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся, выделяет следующие компоненты: психологическая грамотность, психологическая компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексия, культуротворчество. Компонент наиболее сопряженный с саморазвитием личности рефлексия, который, по мнению исследователя, связан с отслеживанием целей процесса и результатов своей деятельности по присвоению психологической культуры, осознанием происходящих внутренних изменений, а также осознанием себя как изменяющейся личности, субъекта деятельности и отношений [31].
- К. М. Романов предлагает к рассмотрению три компонента психологической культуры: когнитивный (интеллектуальный), аффективный (ценностно-смысловой) и практический (поведенческий). К практическому компоненту он относит систему соответствующих умений

и навыков, обеспечивающих возможность использования теоретических знаний и психологического мышления для работы с людьми в условиях реальной деятельности, а также приемы саморегуляции и самосовершенствования, умение выражать себя и свои мысли, слушать и понимать другого человека и т. д. [57].

При этом в результате исследования компонентного состава психологической культуры В. В. Семикин, например, приходит к выводу, что структура психологической культуры включает в себя восемь компонентов, в каждом из которых наряду с описанием специфики можно найти характеристики, обусловливающие самосовершенствование, саморазвитие. Например, в когнитивном компоненте можно найти характеристику системы адекватных представлений о внутреннем психическом мире и личностно-индивидуальных качествах человека; в рефлексивно-перцептивном – умение адекватно воспринимать самого себя, способность к идентификации; в аффективном – чувство собственного достоинства; в волевом – способность подавлять в себе отрицательные эмоциональные воздействия и сильные переживания, способность к самоконтролю, выдержке; в коммуникативном – умение логично мыслить, доказательно и понятно говорить, т. е. обладать высокой речевой культурой; в регулятивном – владение собой, умение управлять своими психическими состояниями (нравственная саморегуляция); в ценностносмысловом – самоуважение и т. п. [63, с. 16].

С точки зрения Т. Е. Егоровой, в содержании психологической культуры можно выделить два основных компонента:

- ценностный компонент, определяющий субъективное отношение человека к себе и окружающему миру на основе его ценностных устремлений, убеждений, идеалов, верований, т. е. определяющий направленность личности;
- психологический компонент (и его составляющую аутопсихологическую компетентность), проявляющийся в высоком уровне саморегуляции в сферах самосознания, самочувствия, самодеятельности на разных уровнях психической жизни человека (телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном и духовно-нравственном) и предполагающий знание человека о самом себе, наличие адекватной оценки своих возможностей, способность к рефлексивному поведению, самонаблюдению, саморазвитию, повышению адаптивных функций орга-

низма, готовность и потребность к ценностному отношению к себе, принятие самоценности других и оптимальное взаимодействие с окружающим миром [19, с. 19–20].

В работах Е. Н. Гришиной [15] и Н. Т. Селезневой [59] как значимый компонент психологической культуры рассматривался конструкт «Я-профессионал» в качестве целостного, особого новообразования, регулирующего и прогнозирующего саморазвитие личностно и профессионально значимых качеств специалиста.

Исследователь Н. Н. Обозов выделяет следующие компоненты в самом понятии «психологическая культура»: понимание и познание себя и других людей; адекватная самооценка и оценка других людей; саморегулирование личностных состояний и свойств, саморегуляция деятельности, регулирование отношений с другими людьми [44].

В целом, анализ характеристик компонентов психологической культуры показывает, что явления саморегуляции, саморазвития, самоконтроля, самопознания являются неотъемлемой частью данного феномена.

С целью исследования выраженности компонентов психологической культуры и процесса их становления в данной главе был сделан акцент на когнитивном, коммуникативном и регулятивном компонентах как наиболее адекватных задачам развития студентов особенно педагогических вузов. Безусловно, что в показателях проведенного исследования также были отражены и явления саморазвития.

Так, показателями сформированности когнитивного компонента психологической культуры у студентов педагогического вуза как у будущих педагогов, по нашему мнению, явились следующие:

- умение поддерживать психическое и физическое здоровье, а также психическую и физическую активность;
- умение ориентироваться в многообразии психических явлений, личностных черт, состояний, мотивов поведения как своих собственных (как у педагогов), так и у учащихся;
- умение ставить стратегические и тактические цели собственного развития и развития учащихся и добиваться их реализации;
- умение осознавать личные цели и ценности, соотносить их с общественно значимыми;
- умение использовать методы самодиагностики (самонаблюдение, самооценка, самоанализ, самоопределение);
- умение использовать методы личностного саморазвития (изменение личностных черт, поведенческих характеристик и т. д.).

К показателям сформированности коммуникативного компонента психологической культуры мы отнесли следующие умения:

- умение владеть сложными коммуникативными навыками и умениями;
- умение устанавливать партнерскую позицию в общении, умение ставить себя на место учащегося, проникать в его внутренний мир, понимать его переживания, мысли и чувства;
- умение выбрать адекватный эмпатийный ответ (вербального и невербального типа) на переживания учащегося, используя способы взаимодействия, облегчающие их взаимопонимание;
- умение владеть методами и приемами преодоления трудностей общения, предотвращения конфликтных ситуаций;
- умение устанавливать и поддерживать межличностные контакты, проявлять эмпатию, толерантность, отзывчивость, доброжелательность к учащимся и др.

Следует отметить, что сформированность регулятивного компонента психологической культуры определяют следующие составляющие:

- умение противостоять внешнему давлению;
- умение не допускать срывов деятельности при значительных психических и физических нагрузках;
  - умение следовать ролевым ожиданиям;
- умение корректировать свои поведенческие характеристики (произвольная саморегуляция на всех уровнях педагогической деятельности).

Итак, вслед за другими исследователями мы считаем, что саморазвитие присутствует в каждом компоненте психологической культуры.

Кроме того, усилия исследователей данной проблемы направлены на определение уровней проявления и развития психологической культуры, что делает возможным обозначить ее качественную характеристику, а также рассмотреть ее связь с уровнями проявления саморазвития личности.

При этом некоторые авторы (Е. А. Климов, В. В. Семикин, Н. С. Чернышева) выделяют несколько качественных характеристик взаимосвязанных уровней психологической культуры. Другие стремятся определить только минимальный или только наивысший уровень развития (Е. Н. Гришина, Т. Ф. Ковалевич, Ф. Ш. Мухаметзянова), третьи рассматривают все компоненты психологической культуры как уровни

ее становления (Л. С. Колмогорова). При этом некоторые из исследователей считают, что в контексте общего культурного развития человека сама психологическая культура может быть уровнем зрелости общей культуры личности (А. С. Зубра).

Достаточно часто исследователи выделяют такие номинативные уровни сформированности психологической культуры, как низкий, средний, высокий. Например, Т. Ф. Ковалевич, формируя индивидуальную психологическую культуру студентов технического вуза, говорит о трех уровнях ее развития — низком, среднем и высоком [29, с. 87–88]. Интересен тот факт, что предложенные уровни автор связывает с проявлением процессов индивидуального развития студентов, в частности при изучении ими психологии.

Так, Т. Ф. Ковалевич считает, что студенты с низким уровнем развития индивидуальной психологической культуры стремятся иметь только тот минимум знаний, который необходим для получения зачета, написания контрольных работ. Их опыт не обогащается теорией, беден по содержанию и обобщениям. В этом случае доминирует эмпирический метод изучения окружающей действительности. Психологическое мышление конкретно, ситуативно, противоречиво, зависимо от эмоционального состояния студента.

Средний уровень развития индивидуальной психологической культуры наблюдается, как считает автор, когда теория обогащает личный опыт, глубже раскрывает его содержание, указывает перспективы дальнейших поисков. Студент не пассивно относится к психологическим знаниям, а оценивает их, обосновывает лично обнаруженными фактами и доводами. Личностный опыт и теоретические знания взаимно оцениваются, что является базой для новых обобщений. На этом уровне психологические знания рассматриваются студентами как средство решения учебных задач, они самостоятельно могут формулировать, организовывать психологическую проблемную ситуацию, находить средства ее решения. Психологические знания принимаются ими как необходимые, которые помогут им в будущей профессиональной деятельности. На этом уровне студенты проявляют интерес к пониманию поведения других людей, к проявлению адекватных эмоциональных реакций на психическое воздействие (т. е. проявляются такие феномены межличностного восприятия, как идентификация, эмпатия).

Для студентов, обладающих высоким уровнем развития индивидуальной психологической культуры, характерно стремление к максимально полным и обширным знаниям предмета, для них чрезвычайно значимы четкая структура знаний. Особое значение они придают самопознанию. У них более развита система установок на организацию новых видов взаимодействия в повседневном общении, эти студенты проявляют высокий интерес к сотрудничеству людей, проявляют гибкость в общении, готовность к самоизменениям, самореализации [29].

Исследователь Т. В. Шубницина, предлагая программу формирования психологической культуры студентов технических специальностей, также выделяет низкий, средний и высокий уровни развития психологической культуры. Низкому уровню, как считает этот автор, соответствует интуитивный уровень, который характеризуется тем, что психологические знания практически не систематизированы и носят поверхностный, житейский характер. Полученные психологические знания не связываются студентом с практической деятельностью. Студенты затрудняются провести адекватный психологический анализ своего поведения и поведения другого человека, им сложно выбрать соответствующий определенной ситуации и определенному человеку стиль общения. На среднем уровне психологической культуры, по мнению Т. В. Шубнициной, студенты проявляют заинтересованность в получении психологического знания, рассматривают его как средство решения личных и профессиональных проблем. Высокий же уровень развития психологической культуры студентов характеризуется положительной мотивацией при изучении психологических дисциплин, применением этих знаний в ситуациях общения, поведения, в оценке себя и других, владением приемами саморегуляции поведения и умением правильно использовать их, а также стремлением к получению нового психологического знания, способностью к самопознанию, а следовательно, к самоизменению [77].

Среди разработанных подходов к уровням сформированности психологической культуры также интересен подход Н. С. Чернышевой и В. В. Семикина, дающих качественную характеристику этим трем уровням (высокому, среднему и низкому). Они считают, что психологическая культура как психологическое новообразование начинается у студентов на уровне так называемой психологической грамотности, под которой понимается знание психологических понятий, теорий, проблем, а также информированность об эффективных способах применения психологических знаний [63, 74].

Средний уровень, по мнению данных исследователей, определяется психологической компетентностью, которая представляется как «умелость» в выполнении конкретного, отвечающего данным психологическим условиям действия. Психологическая компетентность в этом случае характеризуется как освоение и адекватное использование психологических средств познания, самопознания и общения; как анализ прошлого опыта и его адекватное использование для решения актуальных психологических проблем; как выработка эффективных программ поведения и деятельности в различных ситуациях [74, с. 229].

Высокий уровень сформированности психологической культуры В. В. Семикин рассматривает как «психологическую зрелость», представляющую собой развитый механизм личностной саморегуляции, обеспечивающую и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми [63].

Таким образом, можно сделать вывод, что все три уровня проявления психологической культуры обеспечивают включение механизмов самосовершенствования и саморазвития личности. При этом первые два уровня, в определенной степени, дают подготовку к этим процессам.

Вывод о взаимообусловленности психологической культуры и саморазвития находит свое подтверждение и в исследованиях многих других авторов. Анализ научных работ, посвященных изучению феномена психологической культуры, показал, что в любом случае исследователи связывают результаты проявления данного феномена с процессами саморазвития. Они утверждают, что на любом уровне психологическая культура способствует:

- саморазвитию, самореализации, гармонизации внутреннего мира [30];
  - самореализации творческих сил и способностей [42];
  - саморазвитию и профессиональному совершенствованию [42];
  - эффективной жизнедеятельности [29];
  - самореализации личности в профессиональной деятельности [15];
  - актуализации процессов самосовершенствования [59];
  - достижению вершин профессионального мастерства [19].

Таким образом, формирование и развитие психологической культуры объективно приводят к запуску механизмов саморазвития личности:

- через освоение и использование системы психологических знаний в обыденной жизни и профессиональной деятельности [28, 42];
  - умение познавать и реалистически оценивать свою личность [41];
  - развитие общей и профессиональной культуры;
- эффективное решение жизненных и профессиональных проблем, адаптацию в социуме;
- гармонизацию внутреннего мира, активизацию процессов самосовершенствования, выработку эффективных программ поведения и деятельности в различных ситуациях;
- обеспечение процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля;
  - понимание своего внутреннего мира и мира других людей;
- через реализацию личностного и профессионального потенциала и др.

Собственные исследования процесса становления психологической культуры студентов в образовательном процессе, подтвержденные экспериментальной работой, привели нас к выводу о необходимости создания специальных педагогических условий для студентов в процессе изучения психологических дисциплин. К таким условиям мы относим следующие:

- систематизацию обыденного психологического опыта студентов;
- сопряженность целей, содержания и методов подготовки возрастным задачам развития человека;
- самоорганизацию в изучении психологических дисциплин как способ самопознания и саморегуляции;
- построение обучения на основе анализа учебно-профессиональных и проблемно-конфликтных ситуаций.

Результаты предыдущих исследований были опубликованы в различных научных изданиях [60–62].

Следует отметить, что как в совокупности, так и по отдельности эти условия становления психологической культуры студентов опираются на процессы, связанные с саморазвитием.

Саморазвитие же личности невозможно представить без подведения своеобразного промежуточного итога жизни, поступков, резуль-

татов деятельности. В это время пересматриваются прежние представления (о себе, окружающем мире) и устанавливаются новые. Систематизация обыденного психологического опыта студентов позволяет оценить важность полученных жизненных знаний, эффективность пройденного жизненного пути, увидеть противоречивость собственных ролевых позиций и наметить пути их преодоления или поставить новые цели жизни, тем самым создать основу для будущего самостоятельного развития.

Возрастной период студенческой жизни приходится на 18–22 года. Именно в этот период происходит активное развитие процессов самосознания и личностных качеств. При этом процесс, направленный на освоение психологической культуры через сопряжение целей, содержания и методов подготовки к возрастным задачам развития человека, также является условием для саморазвития студентов.

Саморазвитие субъекта невозможно представить без проявления независимости суждений, принятия самостоятельных решений, опредмечивания общественной морали, осознания своего предназначения и выстраивания смысла жизни. Это основные задачи саморазвития, особенно в студенческом возрасте. Кроме того, студенческая познавательная деятельность в большей степени ориентирована на индивидуальные интересы и имеет творческий, продуктивный характер; для выполнения подобной деятельности требуется самостоятельность и инициативность. Эти качества составляют также и основу саморазвития. Соответственно резервами формирования психологической культуры, а также и саморазвития могут быть конкретные знания и умения по формированию независимого морального суждения, умения и навыки самоизучения, умения и навыки по принятию решения, выработка своего отношения к множеству точек зрения и принятие ответственности за собственный выбор.

Самоорганизация в изучении психологических дисциплин как способ самопознания и саморегуляции напрямую связана с условиями, обеспечивающими предпосылки для саморазвития. Активное развитие психологической культуры происходит в вузе при изучении психологических дисциплин. Осуществляя само- и взаимодиагностику на практических занятиях, студенты познают психологические различия между людьми и находят свое место в мире взаимодействия людей. Для того чтобы успешно взаимодействовать с другими людьми как в обыденной, так и в профессиональной жизни, студенты должны уметь регулировать свои психические реакции и способы поведения. Освоение приемов саморегу-

ляции происходит на практических занятиях в процессе интерпретации данных, полученных в ходе самоанализа личностных качеств.

Самопознание в ходе изучения психологических дисциплин происходит, во-первых, при анализе результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими посредством сопоставления этих результатов с уже существующими нормативами, во-вторых, при осознании отношения других к результатам деятельности и итогам саморазвития, в-третьих, в процессах наблюдения своих состояний, переживаний, мыслей, при анализе мотивов поступков.

Становление психологической культуры будущих педагогов связано с построением обучения на основе анализа учебно-профессиональных и проблемно-конфликтных ситуаций, что обусловлено спецификой педагогической деятельности, предполагающей постоянное саморазвитие педагога. В профессиональной деятельности педагогов часто возникают сложные и ответственные психолого-педагогические задачи, требующие оптимального решения не только во внешнем, но и во внутреннем плане. Учебно-профессиональные и проблемно-конфликтные ситуации создают предпосылки для осуществления определенных действий, направленных на саморазвитие (что невозможно без механизмов рефлексии и без опоры на психологическое мышление), которые ведут к саморазвитию личностных свойств и качеств студентов, их внутриличностным изменениям, мировоззренческим открытиям, увеличению глубины их убеждений. Переосмысление психологических знаний, пропускание их через самих себя направлено на наполнение этих знаний личностным смыслом, на формирование личностного отношения будущего педагога к другим людям.

## 2.3. Исследование уровней развития психологической компетентности как фактора саморазвития личности

Проблемам развития личности посвящено большое количество исследований и, тем не менее, возрастающий интерес к данным проблемам очевиден. Сферой наших научных интересов является психологическая компетентность, которую следует рассматривать как интегральное системное свойство субъекта деятельности, имеющее определенную структуру, и рассматривать в контексте ее развития и саморазвития. Развитие есть особого рода связь состояний, имеющая три основных признака: качественный характер изменений, необратимость этих изменений и их направленность. Развитие показывает наличие преемственности между качественными изменениями на уровне системы, аккумулятивную связь последующего с предыдущим, определенную тенденцию в изменениях (т. е. определенную их организованность), а также (именно на этой основе) появление у системы новых возможностей. Иначе говоря, развитие соотносится с направленными преобразованиями. Необратимость развития как закономерность вытекает из законов диалектики и объясняет невозможность возврата в развитии к прежнему состоянию (третий критериальный признак развития).

Саморазвитие — это процесс, и как всякий процесс оно необходимо для достижения какой-либо определенной цели. Особенность саморазвития в том, что его цели всегда меняются (в зависимости от уровня осознанности, умения рисковать, самодисциплины, веры в себя и др.). Все эти критерии определяют, какую цель личность ставит перед собой, и как скоро она ее достигнет [47, с. 126].

Таким образом, саморазвитие является частью общего развития, и эти процессы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Опираясь на определения развития и саморазвития, необходимо обозначить психологические критерии профессиональной личности, т. е. те универсальные личностные новообразования, переводящие субъекта в статус профессионала. На наш взгляд, к ним относятся мировоззренческие установки (смысложизненные и ценностные ориентации и интересы); личностные свойства (адекватная самооценка, сочетающаяся с высоким уровнем самопринятия и самоуважения, высокая мотивация достижений, самоконтроль и самоуправление); социально-психологические качества (коммуникативные, социально-перцептивные и др.) [47, с. 121].

Данный подход представляется обоснованным с точки зрения формирования психологических основ компетентной личности в целом и требует своего дальнейшего развития и применения к конкретным видам профессиональной деятельности. Психологическая компетентность в перспективе должна стать базисной профессиональной характеристикой личности не только педагога, психолога или специалиста другого профиля, но и структурным элементом любой развивающейся и самоактуализирующейся личности.

Таким образом, концептуализация теоретических представлений и систематизация исследовательских данных по проблеме экспликации понятия «психологическая компетентность» и возможностей ее формирования позволяют заявить следующее:

- психологическая компетентность чаще всего рассматривается как важнейшая составляющая общей профессиональной компетентности, как существенный конструкт других видов компетентности (педагогической, управленческой, коммуникативной, социальной, профессионально-педагогической и т. д.). Профессиональная компетентность при этом выступает в качестве ведущей составляющей компетентности в целом;
- психологическая компетентность характеризуется через эффективность и конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологических знаний и умений;
- психологическая компетентность рассматривается как представленность в сознании индивида психологического содержания, психологических ситуаций и владение способами их решения; как качество функционирования системы саморегуляции;
- процесс формирования психологической компетентности происходит в течение всей жизни, поэтому в системе профессиональной подготовки он должен проходить независимо от профессиональной направленности.

Анализируя вышеизложенное, можно определить психологическую компетентность как систему предметных знаний, основанных на смысловой реальности, которые обеспечивают высокий уровень выполнения профессиональной деятельности, умения управлять психическими состояниями, поведением и принимать эффективные решения.

Психологическую компетентность следует рассматривать как интегральное системное свойство субъекта деятельности, имеющее структуру, состоящую из следующих компонентов:

- когнитивно-смысловой компонент психологической компетентности предполагает осмысленность знаний, обеспечивающих возможность принятия реальности и эффективных решений в определенной предметной области деятельности; непрерывное движение человека от одного знания о себе и своей деятельности и жизнедеятельности в целом к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению;
- мотивационно-целевой компонент психологической компетентности требует единства интегрированных содержательных и динамических процессов мотивации, целеобразования и целеполагания в об-

ласти личностного развития и саморазвития, а также в профессиональной деятельности и ее развитии;

- эмоционально-поведенческий компонент психологической компетентности раскрывает постижение личностью смысла ее существования, подразумевает когнитивное и эмоциональное согласование ею продуктов познания. В итоге человек вырабатывает эмоциональное отношение, реально строит или перестраивает образ самого себя, эмоционально анализирует свой ценностный мир, формируя самооценку и установку на постоянное ориентированное развитие;
- операционально-регулятивный компонент психологической компетентности включает в себя систему свойств и качеств человека, направленных на реализацию и рефлексию целей личностного развития и саморазвития, умение находить правильное и эффективное решение при выполнении отдельных действий и деятельности в целом, ориентироваться на результат и карьерный рост, а также умение управлять своими психическими процессами, на основе рефлексивной и волевой регуляции поведения и деятельности.

Для подтверждения достоверности выделенной структуры компонентов психологической компетентности было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты вузов, а также представители различных профессиональных сообществ (педагоги, инженеры, менеджеры), разделенные на три группы: 1-я группа — менеджеры, 2-я группа — педагоги, 3-я группа — студенты (разделение в данной выборке было проведено по двум основаниям — тип профессиональной деятельности и стаж работы).

Работа проводилась поэтапно. Реализация *первого этапа* исследования позволяет сделать вывод о подтверждении проверяемой гипотезы. Во всех трех группах выявлены свойства и качества когнитивно-смыслового, мотивационно-целевого, эмоционально-поведенческого и операционально-регулятивного компонентов психологической компетентности, которые отражают наличие условий для развития и саморазвития личности в жизни и профессиональной деятельности.

Обнаружена выраженность развития психологической компетентности, которая определяет особенности осуществления профессиональной деятельности в каждой группе. У инженеров и менеджеров деятельность направлена на личностный успех и большое значение для них имеет качество жизнедеятельности. Педагоги ориентированы на социальный успех в своей профессиональной деятельности, при этом они

готовы изменять свою жизнь и деятельность. Студенты вузов в своей учебно-профессиональной деятельности, прежде всего, ориентированы на развитие и формирование различных компетенций (общекультурных и профессиональных), на поиск личностных смыслов.

*Второй этап* исследования был направлен на изучение уровней развития психологической компетентности личности и их взаимосвязанности выделенными в исследовании показателями.

На этом этапе проведенные процедуры стандартизации, нормализации и факторного анализа позволяют использовать опросник «Уровень развития психологической компетентности» в качестве надежной и валидной шкалы оценки эффективности саморазвития и, следовательно, уровня развития психологической компетентности (данная методика была разработана авторами главы).

При выявлении уровней развития психологической компетентности личности важно учитывать, каким образом человек раскрывается как целостность. Результаты развития психологической компетентности аккумулируются в личностном потенциале человека и воплощаются, с одной стороны, в профессиональной деятельности, с другой стороны, — в процессе саморазвития и самореализации.

Критерий «надежность-устойчивость» проверялся в ходе ретестовых испытаний данного исследования с интервалом в четыре месяца. По проведенной работе коэффициент ранговой корреляции r (по Спирману) шкал теста и ретеста можно представить следующим образом: шкала «Когнитивно-смысловая сфера» — r = 0.64 (при p = 0.001); шкала «Мотивационноцелевая сфера» — r = 0.71 (p = 0.001); шкала «Эмоционально-поведенческая сфера» — r = 0.69 (p = 0.001); шкала «Операционально-регулятивная сфера» — r = 0.64 (p = 0.001). Таким образом, результаты исследования свидетельствуют в пользу достаточной надежности и устойчивости разработанной авторами методики как измерительного инструмента для диагностики психологической компетентности.

Содержательная валидность характеризует степень репрезентативности содержания заданий теста измеряемой области психических свойств. Традиционно эта характеристика имеет наибольшее значение для тестов, исследующих деятельность, близкую или совпадающую с реальной (чаще всего учебной или профессиональной). Коэффициент ранговой корреляции шкал теста: когнитивно-смысловая и мотивационно-целевая сферы -r = 0.66 (p = 0.001); когнитивно-смысловая и эмоционально-поведенческая сферы -r = 0.68 (p = 0.001); когнитивно-смысловая и операцио-

нально-регулятивная сферы – r = 0.63 (p = 0.001); мотивационно-целевая и эмоционально-поведенческая сферы – r = 0.65 (p = 0.001); мотивационно-целевая и операционально-регулятивная сферы – r = 0.54 (p = 0.001); эмоционально-поведенческая и операционально-регулятивная сферы – r = 0.60 (p = 0.001) (рис. 3).

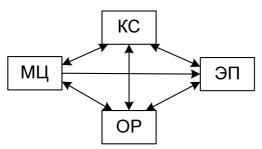


Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи компонентов психологической компетентности:

→ – прямая корреляционная связь на уровне значимости ( $p \le 0.001$ );

КС – когнитивно-смысловая сфера; МЦ – мотивационно-целевая сфера;

ЭП – эмоционально-поведенческая сфера; ОР – операционально-регулятивная сфера

Конструктивная валидность оценивалась путем соотнесения, конвергенции результатов, полученных с помощью методики «Уровень развития психологической компетентности», и результатов, установленных рядом методик, которые измеряют родственные характеристики. В исследовании были использованы методики, изучающие структурные компоненты психологической компетентности (опросник ценностных ориентаций (М. Рокич), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), опросник самоотношения (С. Р. Пантилеев, В. В. Столин); самоактуализационный тест (Л. Я. Гозман); диагностика уровня парциальной готовности к профессиональной деятельности (Н. П. Фетискин), шкала контроля за действием (Ю. Куль)). Конвергенция результатов оценивалась коррелированием шкал представленных методик.

Когнитивно-смысловая сфера коррелирует со шкалой обучения и образования r = 0,530 (при p = 0,05) и сферой профессиональной жизни r = 0,641 (p = 0,05) (опросник ценностных ориентаций М. Рокича), а также со шкалой «Цели» r = 0,732 (p = 0,01) и шкалой «Результат» r = 0,682 (p = 0,01) (тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева).

Мотивационно-смысловая сфера коррелирует со шкалой самоуважения r=0.870 (p=0.01) и со шкалой глобального самоуважения r=0.520 (p=0.05) (опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева). Эмоционально-поведенческая сфера коррелирует со шкалами сензитивности к себе r=0.544 (p=0.05), самопринятия r=0.459 (p=0.05), самоуважения r=0.508 (p=0.05) (самоактуализационный тест Л. Я. Гозмана).

Операционально-регулятивная сфера коррелирует с нравственно-волевой шкалой r=0,591 (p=0,05), организационной r=0,498 (p=0,05) и шкалой способности к самоуправлению r=0,471 (p=0,05) (диагностика парциальной готовности к профессиональной деятельности Н. П. Фетискина), а также со шкалой контроля за действием при неудачах (по опроснику Ю. Куля) r=0,679 (p=0,01).

Таким образом, в ходе психометрической проверки методики «Уровень развития психологической компетентности» были получены свидетельства в пользу удовлетворительной надежности (устойчивости) шкал методики, а также ее конвергентной валидности, что дает основания для использования данной методики в исследовательских целях.

В результате качественной нормализации шкал данной методики выделены четыре уровня развития психологической компетентности личности: минимальный, функциональный, оптимальный и уровень самореализации. Уровень самореализации (системно-моделирующий, творческий) имеет интервал 49–60 баллов; оптимальный (локально-моделирующий) – 37–48 баллов; функциональный (репродуктивно-адаптивный) – 25–36 баллов; минимальный – 12–24 балла.

Для выявления уровня психологической компетентности были проанализированы четыре показателя: когнитивно-смысловой; мотивационно-целевой; эмоционально-поведенческий; операционально-регулятивный. Анализ результатов осуществлялся по двум направлениям: 1) сравнительный анализ уровня выраженности компонентов психологической компетентности в зависимости от типа профессиональной деятельности; 2) сравнительный анализ уровня выраженности компонентов психологической компетентности в зависимости от стажа работы.

Сравнительный анализ уровня выраженности показателей психологической компетентности был начат с рассмотрения когнитивносмыслового компонента в каждой из выделенных групп участников исследования: инженеров и менеджеров, педагогов и студентов.

Показатель когнитивно-смыслового компонента психологической компетентности в большинстве случаев имеет среднюю степень выра-

женности у большинства испытуемых, что свидетельствует в пользу нормальности распределения (табл. 2).

Таблица 2 Выраженность показателя когнитивно-смыслового компонента психологической компетентности во всей выборке, %

Уровень выраженности	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Высокий	24,3	18,4	7,3
Средний	63,4	64,1	51,3
Низкий	12,3	17,5	41,4

При этом, с исследовательской точки зрения, интересны высокие показатели в когнитивно-смысловой сфере психологической компетентности менеджеров (1-я группа) в сравнении с педагогами (2-я группа) и еще более низкие в группе студентов (3-я группа) (различие между 1-й и 2-й группами  $\phi = 1,92, p < 0,05$ , а между 2-й и 3-й группами —  $\phi = 4,87, p < 0,01$ ). Низкие показатели, наоборот, увеличиваются от 1-й к 3-й группе (при  $\phi = 1,98, p < 0,05$  и  $\phi = 7,69, p < 0,01$  соответственно).

Результаты анализа показателей в мотивационно-целевом компоненте психологической компетентности имеют среднюю степень выраженности. Высокий показатель мотивационно-целевой сферы выявлен у представителей 1-й группы, во 2-й группе он заметно снижен по сравнению с 1-й ( $\phi$  = 4,66, p < 0,01), а в группе студентов он имеет более высокое значение по сравнению со 2-й группой ( $\phi$  = 2,55, p < 0,01), но ниже, чем в 1-й группе ( $\phi$  = 2,36, p < 0,01) (табл. 3).

Таблица 3 Выраженность показателя мотивационно-целевого компонента психологической компетентности во всей выборке, %

Уровень выраженности	1-я группа	2-я группа	3-я группа
Высокий	40,8	24,7	32,7
Средний	55,8	46,2	53,8
Низкий	3,4	29,1	13,5

Результаты анализа показателей в эмоционально-поведенческом компоненте психологической компетентности также имеют среднюю степень выраженности. Высокий показатель эмоционально-поведенческой сферы выявлены в группе менеджеров по сравнению с группой педагогов ( $\phi = 4,70, p < 0,01$ ) и студентов ( $\phi = 6,08, p < 0,01$ ). Низ-

кие показатели увеличиваются от 1-й группы к 3-й (различие между 1-й и 3-й группами  $\phi = 11,43, p < 0,01$ ) (табл. 4).

Таблица 4 Выраженность показателя эмоционально-поведенческого компонента психологической компетентности во всей выборке, %

Уровень выраженности	1-я группа	2-я группа	3-я группа	
Высокий	44,0	27,4	23,7	
Средний	46,2	60,2	32,2	
Низкий	9,8	12,4	44,1	

Результаты анализа показателей в операционально-регулятивном компоненте психологической компетентности имеют среднюю степень выраженности у всех групп испытуемых. Высокий уровень выраженности имеют показатели во 2-й группе, по сравнению с 1-й ( $\phi$  = 2,11, p < 0,05) и 3-й ( $\phi$  = 5,24, p < 0,01) соответственно. Низкий уровень выраженности имеют показатели в 1-й и 2-й группах по отношению к 3-й группе ( $\phi$  = 11,43 и  $\phi$  = 10,54 соответственно при p < 0,01) (табл. 5).

Таблица 5 Выраженность показателя операционально-регулятивного компонента психологической компетентности во всей выборке, %

Уровень выраженности	1-я группа	2-я группа	3-я группа	
Высокий	21,8	28,6	13,9	
Средний	53	63,3	65,6	
Низкий	25,2	8,7	20,5	

Проведенное исследование позволило выделить уровни психологической компетентности в каждой группе: минимальный, функциональный, оптимальный и уровень самореализации.

Минимальный уровень может быть обусловлен складывающимися познавательными и профессиональными интересами, формированием жизненных планов личности и системы ценностей. Активность личности направлена на поиск своего места в мире, отчетливо проявляется в решении вопроса выбора профессии, ее получения и становления в ней.

Функциональный уровень характеризуется тем, что деятельность на данном уровне носит нормативно-репродуктивный характер. Активность личности возрастает, она направлена на социально-профес-

сиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессиональной деятельности.

Оптимальный уровень отличается сформированной ценностной ориентацией на личностное и профессиональное развитие, высокоразвитой рефлексией, удовлетворенностью жизненными планами. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для личности способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе, а также собственной профессиональной позиции.

Уровень самореализации характеризуется высоким творческим потенциалом, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, которые носят индивидуальный характер и зависят от индивидуально-психологических особенностей личности. Этот уровень отличают высокая творческая и социальная активность личности, продуктивность выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворенности собой, стремлении выйти «за пределы себя», карьерный рост.

Уровни выраженности психологической компетентности во всей выборке участников исследования с различным стажем работы представлены в табл. 6.

Таблица 6 Выраженность уровней психологической компетентности во всей выборке участников исследования с различным стажем работы, %

	1-я группа		2-я группа		3-я группа	
Vnobelli neu	<i>N</i> = 196	N = 151	N = 180	N = 201	N = 323	N = 130
Уровень пси- хологической компетентности	Стаж работы до 5 лет	Стаж работы более 5 лет	Стаж работы до 5 лет	Стаж работы более 5 лет	I–III курсы	IV–V курсы
Минимальный	13,8	10,6	10	_	91,6	51,6
Функциональный	52,1	15,2	69,5	41,3	8,4	40,8
Оптимальный	32,6	60,3	16,1	48,8	_	7,6
Уровень само-	1,5	13,9	4,4	9,9	_	_
реализации						

Примечание. N – количество людей.

Следует более детально описать уровни психологической компетентности по результатам исследования по группам.

Первая группа (инженеры и менеджеры) отличается следующими характеристиками уровней психологической компетентности.

На минимальном уровне развития психологической компетентности находятся 13,8 % представителей 1-й группы со стажем до пяти лет. Это связано с несформировавшейся системой ценностей и слабо выраженными профессиональными интересами. Возможно, что эти люди разочарованы в выборе профессии, в своих ожиданиях от нее.

У представителей 1-й группы со стажем более пяти лет также обнаружен минимальный уровень развития психологической компетентности у 10,6 % респондентов. Анализ индивидуальных данных позволил сделать вывод, что это в основном женщины, вышедшие на работу после отпуска по уходу за ребенком, которым трудно включиться в производственный процесс, овладевать новыми технологиями и программами.

На функциональном уровне развития психологической компетентности со стажем до пяти лет находятся 52,1 % представителей 1-й группы. Данный уровень связан с освоением системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретением профессионального опыта и самостоятельным выполнением профессиональной деятельности.

У представителей 1-й группы со стажем более пяти лет на данном уровне находятся 15,2 % респондентов. По результатам анализа индивидуальных данных, это женщины, которые, получив образование и специальность инженера, по сути своей, никогда в данной профессии не работали и являются профессионально несостоятельными. В настоящее время они сменили сферу деятельности на социономические профессии.

На оптимальном уровне развития психологической компетентности находятся 32,6 % представителей 1-й группы со стажем до пяти лет. Анализ индивидуальных данных говорит о том, что это успешные и предприимчивые молодые люди со сформированной ценностной ориентацией на личностное и профессиональное развитие, развитой рефлексией, строящимися жизненными планами. Реализация их деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для личности способами.

У представителей 1-й группы со стажем более пяти лет на данном уровне находятся 60,3 % респондентов, что, по нашему мнению, соответ-

ствует представлениям о нормативном характере данного уровня. Однако, следует отметить, что большинство исследуемых ранее проявляли успехи и значительный рост в профессиональной деятельности, но в настоящее время у них период стабилизации (иначе говоря – стагнации).

На уровне самореализации развития психологической компетентности находятся 1,5 % представителей 1-й группы со стажем до пяти лет. Данный уровень включает в себя представителей так называемой «продвинутой» молодежи, в основном мужчин, которые добились управленческих должностей в производственной сфере.

У представителей 1-й группы со стажем более пяти лет на уровне самореализации развития психологической компетентности находятся 13,9 % респондентов. Мужчин в этой группе примерно в три раза больше, чем женщин. Представители данного уровня психологической компетентности характеризуются высоким творческим потенциалом, развитой потребностью в самоосуществлении и саморазвитии. Им свойственна высокая творческая и социальная активность, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности.

На минимальном уровне развития психологической компетентности во 2-й группе испытуемых (педагогов) находятся 10 % представителей этой группы со стажем до пяти лет. Это связано с несформировавшейся у них системой ценностей и слабо выраженными профессионально-педагогическими интересами. Возможно, что эту группу составляют начинающие педагоги, разочарованные в своих ожиданиях от профессии.

У представителей,со стажем более пяти лет данный уровень психологической компетентности отсутствует.

На функциональном уровне развития психологической компетентности со стажем до пяти лет находится 69,5 % представителей 1-й группы. Оценка данного уровня подтверждает нормативно-репродуктивный характер выполнения деятельности респондентами: освоение системы взаимоотношений в коллективе, приобретение профессионального опыта.

У представителей 2-й группы со стажем более пяти лет на функциональном уровне развития психологической компетентности находятся 41,3 % представителей. К сожалению, в большинстве своем это педагоги с низкой квалификационной категорией, равнодушно относящиеся к детям и не определившие свой путь профессионального развития.

На оптимальном уровне развития психологической компетентности находятся 16,1 % представителей 2-й группы со стажем до пяти лет. Педагоги, находящиеся на данном уровне характеризуются успешностью и предприимчивостью, сформированной ценностной ориентацией на личностное и профессиональное развитие, развитой рефлексией.

Анализ данных представителей 2-й группы со стажем более пяти лет (48,8 % респондентов) позволил сделать вывод, что этот уровень психологической компетентности соответствует нормативному характеру выполнения профессиональной деятельности.

На уровне самореализации развития психологической компетентности находятся 4,4 % представителей 2-й группы со стажем до пяти лет. По проведению анализа индивидуальных данных было установлено, что на данном уровне находятся молодые педагоги-организаторы и некоторые педагоги начальных классов.

У представителей данной группы со стажем более пяти лет на уровне самореализации находятся 9,9 % респондентов (в основном это руководители образовательных учреждений и педагоги, принимавшие участие в конкурсах «Учитель года» разных уровней). Их профессиональная деятельность характеризуется высоким творческим потенциалом, развитыми потребностями в саморазвитии и самоосуществлении, также для них характерна высокая творческая и социальная активность, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности.

Что касается 3-й группы, то на минимальном уровне развития психологической компетентности находятся 91,6 % представителей студентов младших курсов вузов. Такой результат был ожидаем, так как у них система ценностей еще не сформирована в силу возраста, и сопровождается кризисами, связанными с периодами обучения.

На минимальном уровне развития психологической компетентности находятся 51,6 % студентов старших курсов, что объясняется их еще несформировавшимися познавательными и профессиональными интересами. Они ориентированы на поиск своего места в мире.

Функциональный уровень развития психологической компетентности составляют 8,4 % представителей младших курсов, в основном это студенты с высокими рейтингами в учебной деятельности. Они хорошо понимают, чего хотят, проявляют активность и самостоятельность. При этом на функциональном уровне развития психологической компетентности находится уже 40,8 % студентов старших курсов, что говорит о росте активности и самостоятельности студентов в процессе обучения.

Оптимальный уровень развития психологической компетентности у студентов младших курсов не выявлен.

При этом оптимальный уровень развития психологической компетентности у студентов старших курсов выявлен у 7,6 % представителей. Это связано с тем, что некоторые студенты уже успешно осуществляют профессиональную деятельность и совмещают ее с не менее успешной учебой в вузе, проявляют творческую активность и самостоятельность.

Уровень самореализации в группе студентов не вывялен [22, с. 136].

Таким образом, стадии профессионализации, которые мы положили в основу изучения уровней развития психологической компетентности, не являются строго обязательными. Из полученных данных видно, что развитие психологической компетентности сопряжено с индивидуальными особенностями личности, особенностями ее развития и саморазвития в профессиональной деятельности.

Чем выше личностный потенциал человека, его способность быть субъектом профессиональной деятельности, тем эффективнее процесс саморазвития; чем активнее рефлексивная позиция в профессиональной деятельности, тем выше уровень психологической компетентности и саморазвития.

## 2.4. Аутокомпетентность в саморазвитии человека сквозь призму психологических теорий

Одной из позиций модернизации современного образования является компетентностный подход, который должен обеспечить формирование личностного потенциала специалиста, способного решать не только профессиональные задачи, но и успешно интегрироваться в различные социально-профессиональные сообщества, реализовывать собственное развитие. Компетентные люди «эффективны», мотивированы на дальнейшее профессиональное совершенствование, саморазвитие, творческий подход, на эффективное использование своих знаний в разных сферах в изменяющихся социально-экономических условиях.

В отечественных и зарубежных исследованиях понятие «компетентность» в основном связано с профессиональной деятельностью че-

ловека. При этом понятие «профессиональная компетентность» традиционно используют для определения степени соответствия подготовленности специалиста требованиям выполняемой деятельности (на уровне типовых профессиональных задач). Понятие «компетентность» включает в себя знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Профессиональная компетентность выступает в качестве ведущей составляющей компетентности личности в целом в процессе ее непрерывного развития. Значимость проблемы подготовки и отбора специалистов в разных профессиональных областях требует новых подходов в исследовании проблемы компетентности в процессе развития и саморазвития личности.

Компетентность исследуется в рамках профессиональной деятельности такими авторами, как Ю. Н. Емельянов, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. А. Петровская и др. Основными компонентами профессиональной компетентности являются аутокомпетентности. профессионально-правовая, специальная и персональная компетентности.

Аутокомпетентность рассматривается как базисная, инвариантная характеристика специалиста любого профиля, любой самоактуализирующейся личности. Она является существенным фактором социализации личности, развивающим адаптивность, самостоятельность и ответственность специалиста [12, 13, 18, 20, 21, 39, 65].

Понятие «аутокомпетентность» включает в себя два смыслообразующих элемента. Первый – личностное образование – представление индивида о самом себе, на основе которого он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Это определяет *Я-концепцию*, когнитивный компонент самосознания – образ своих качеств, способностей, внешности и социальной ситуации индивида [51]. Второй – компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать авторитетное мнение.

Анализ исследований феномена компетентности позволил установить следующие общие особенности:

- компетентность в контексте профессиональной деятельности является многокомпонентным феноменом;
- в качестве структурных компонентов компетентности выделяются ее различные составляющие;
- аутокомпетентность педагога является базовой составляющей профессиональной компетентности современного специалиста.

К содержательным компонентам всех видов профессиональной компетентности относятся знания теоретические и практические, опыт, личностные особенности и готовность использовать знания в планировании и реализации деятельности. Таким образом, исследования профессиональной компетентности описывают различные аспекты обучения и саморазвития личности.

В современных психолого-педагогических исследованиях представления человека о себе и его саморазвитие связаны с понятиями *Я-образ, Я-концепция*, которые имеют различные трактовки: наивысшая концентрация субъектости и целостности [56]; сочетание субъекта мышления и объекта познания [21]; результат активности личности в познании себя, деятельности и других, определяющий ее устойчивость в жизни [13, 49, 58]. *Я-концепция* или «самость» (self-consept), по мнению К. Роджерса [55], включает в себя представления человека о себе, его ролевые образы. Р. Бернс считает, что *Я-концепция* определяет не просто представления индивида о себе, но и возможности будущего развития [8].

Проблема исследования саморазвития личности связана также с проблемой изучения ее самосознания. Самосознание рассматривается как процесс, с помощью которого человек познает себя и относится к самому себе. В философских и психолого-педагогических трудах отечественной науки самосознание всегда выделялось одним из системообразующих компонентов личности как осознание человеком своего Я, которое включает в себя знания о своих возможностях, мотивах поведения, о своих сильных и слабых качествах. В структуре самосознания выделяют следующие элементы: Я-отношение, Я-поведение, Я-понимание [32, 67]. Я-образ рассматривается как эмоционально-ценностное отношение к себе [75], как смысл Я [32, 49]. Человек познает себя в качестве объекта и субъекта деятельности, осознавая свои способности, расширяя границы самосознания и саморегуляции.

Я-концепция, Я-образ — это личностные образования, приобретаемые вследствие активности личности, направленной на познание себя, отношение к себе, к другим, к результатам своей деятельности, и определяющие ее устойчивость в становлении [5, 58]. Я-концепцию, Я-образ можно рассматривать как продукт интроспекции и рефлексии личности, проявляющийся в самооценке личности, определяющий готовность и способность к действию. Я-концепция возникает у человека

в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение [40].

В зарубежных исследованиях проблематика Я-концепции в контексте самопознания и саморазвития личности разрабатывалась У. Джеймсом [72, 73].  $\mathcal{A}$  – это личностная непрерывность, содержащая несколько слоев. Реальное (материальное) Я (material self) включает в себя все предметы, с которыми человек идентифицирует себя как личность (собственное тело, любой предмет и человек, с которым индивид отождествляет себя, рассматривается как часть его материальной личности). *Социальное Я (social* self) зависит от того, как человека воспринимает близкое окружение. У человека может быть много социальных  $\mathcal{A}$ , состоящих из моделей (паттернов), формирующих основы его отношений с окружающими. Социальное Я У. Джеймс рассматривал как нечто неустойчивое и поверхностное, некий набор масок, которые человек меняет, чтобы соответствовать разному окружению. Духовное Я (spiritual self) – внутренняя субъективная сущность личности, наиболее устойчивая, интимная часть Я. Это активный элемент сознания, источник внимания, усилий и волевых решений индивида. В  $\mathcal{A}$  личности содержатся все психические процессы, все знания, весь личностный опыт [70].

Аспекты саморазвития личности (как развитие представлений индивида о себе) отражены в таких научных идеях и теоретических моделях, как самоактуализация, самоэффективность [70, 72, 73].

 $\mathit{Я-концепция\ unu\ «самость»}\ (self-consept)$  в феноменологическом подходе К. Роджерса [55] подчеркивает важность субъективных переживаний человека, его чувств, личных концепций, его понимания себя и окружающего мира, содержит представления человека о себе, его ролевые образы.  $\mathit{Я-идеальноe}$  — представление о том, каким человек хотел бы быть.  $\mathit{Я}$  — это организованный последовательный гештальт, постоянно находящийся в процессе формирования и преобразования по мере изменения ситуаций.  $\mathit{Я-идеальноe}$ , по К. Роджерсу, отражает атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет; это  $\mathit{Я}$ , которое человек больше всего ценит и к которому стремится.

Структура  $\mathcal{A}$  формируется во взаимодействии с окружающим миром через развитие когнитивных и перцептивных способностей. В процессе развития  $\mathcal{A}$ -концепция все больше дифференцируется и услож-

няется, т. е. становится продуктом социализации. Человек способен модифицировать *Я-концепцию* в соответствии с реальностью, т. е. личность обладает большими ресурсами понимания и изменения себя через принятие себя и эмпатическое понимание. Взаимоотношения с другими дают возможность человеку раскрыть себя, возможность полноценно функционировать (fully functioning person), поэтому большое значение для человека имеет принадлежность к какой-либо группе и оценка им группового опыта [55, 70, 72].

С понятием  $\mathcal{A}$  можно соотнести «образ себя» (self-image) в составляющих личности  $\Gamma$ . Оллпорта [72, 73] и «стиль жизни» (lifestyle) в концепции А. Адлера [72, 73]. «Образ себя» – один из аспектов «самости» в диспозициональной теории  $\Gamma$ . Оллпорта [72, 73]. Он включает в себя способности, статусы и роли в настоящий момент, а также стремления и будущие цели. При этом в целях и стремлениях индивида отражаются значимые для него ожидания других людей. Исследователями выделены семь различных аспектов самости, которые медленно эволюционируют, и в результате консолидации которых формируется  $\mathcal{A}$  как объект субъективного познания и ощущения. Образ себя — разнообразие ролей, которые человек играет для достижения признания себя другими и формирования у них представления о том, кто он и что он собой представляет.

По убеждению А. Адлера, жизненный стиль — уникальный способ достижения своих целей, избираемых личностью. Все действия человека происходят в социальном контексте, у каждого человека есть чувство общности, стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества. К составляющим жизненного стиля относятся *Я-концепция* — представления человека о себе; *идеальное Я* — мнения, каким человек должен быть; *образ мира* — представления о мире, природе, требованиях, которые предъявляются к человеку; *этические убеждения* — личный этический кодекс. Также А. Адлер выделил *креативное Я*, в соответствии с которым человек формирует свою личность, и которое придает жизни смысл, создает цель и средства для ее достижения [72, 73].

Р. Бернс определяет *Я-концепцию* как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженную с их оценкой. Им выделены *Я-образ* или *Я-картин*а, описывающие личность и самооценку, которые связаны с отношением человека к себе или к отдельным своим качествам. *Я-концепция* определяет не просто представления индивида о себе, но и возможности его будущего развития [8].

К моделям развития социальной компетентности можно отнести концепции Дж. Роттера и А. Бандуры о социальном научении как моделировании человеком своего поведения через наблюдение.

В теории социального научения Дж. Роттера рассматриваются мотивационные и когнитивные факторы поведения в контексте социальных ситуаций [72, 73]. Один из мотивационных факторов саморазвития — «статус признания» — потребность чувствовать себя компетентным в широком спектре областей деятельности. В этом случае мотивация всегда целенаправленна, т. е. действия человека приближают его к цели. При этом поведение человека формируется в процессе взаимоотношения со значимой для него окружающей средой. Следовательно, субъективные переживания и ожидания личности, которые являются внутренними когнитивными состояниями, определяют, какое влияние окажут на нее внешние факторы.

Когнитивные факторы способствуют формированию реакции человека на воздействия окружающей среды, определяют его ожидания (expectations) относительно будущего и его деятельность. При этом свойства самой личности можно изменять и модифицировать до тех пор, пока человек способен учиться.

Дж. Роттер вводит понятие локуса контроля (lokus of control) – степень осознания связи между собственными действиями и их последствиями в окружающем мире – «генерализованное ожидание». Локус контроля позволяет оценить обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от собственного поведения (интернальный, внутренний локус), а в какой – контролируются внешними силами (экстернальный, внешний локус). Например, люди, имеющие высокий уровень интернального контроля, уверены, что они могут осуществлять саморазвитие независимо от внешних условий в большинстве ситуаций. Люди с экстернальным локусом верят, что их саморазвитие в большой степени зависит от внешних сил (случай, судьба). Концепция локуса контроля относится к обобщенным ожиданиям и показывает, в какой степени человек обычно считает себя способным управлять своей жизнью. Эти два источника контроля приводят к различным воздействиям на поведение, которое фор-

 $<sup>^{1}</sup>$  Подкрепление — это действие, условие или событие, влияющее на движение личности по отношению к цели.

мируется благодаря способности видеть причинную связь между своими действиями и появлением подкреплений. Люди активно добиваются своих целей и создают стратегии поведения в течение жизни [70, 72, 73].

Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры [72, 73], человек развивается и обучается, наблюдая за действиями другого человека. Система Я— набор когнитивных структур, включающих в себя восприятие, оценку и регуляцию поведения. Она позволяет человеку видеть и оценивать свое поведение и предполагаемые будущие результаты. Используя когнитивные процессы, человек осуществляет собственную эффективность через самоуправление и саморегуляцию. Таким образом, саморегуляция и самоэффективность являются важнейшими внутренними факторами саморазвития личности.

В концепции самоэффективности (self-efficacy) А. Бандуры описано умение людей осознавать свои способности и выстраивать поведение, соответствующее задаче или ситуации. Самоэффективность — это убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь. Самоэффективность возникает, увеличивается или уменьшается в зависимости от одного из четырех факторов (опыта непосредственной деятельности, косвенного опыта, мнения общества, физического и эмоционального состояния человека) или от их комбинации.

Высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно ведет к хорошему результату: человек справляется с неблагоприятными событиями и обстоятельствами жизни, сам ищет испытания, усложняет задачи, стремится поддерживать высокий уровень уверенности в своих силах. Низкая самоэффективность, сопряженная с ожиданием провала, приводит к ощущению беспомощности, к неудаче: человек считает, что у него слишком мало сил или их вообще нет для того, чтобы повлиять на сложившуюся ситуацию, поэтому отказывается от решения проблем [70].

В процессе развития личности А. Бандура выделяет два вида научения — научение путем проигрывания и научение путем наблюдения. Научение путем проигрывания — наиболее простой способ — применяется, когда человек встречается с последствиями своей деятельности, которые мотивируют будущее или подкрепляют настоящее поведение. Научение максимально эффективно, если обучаемый сознательно включен в обучающую ситуацию и понимает, какое поведение

принесет желаемые последствия. Научение путем наблюдения – наиболее важный способ обучения. В соответствии с социальной когнитивной теорией А. Бандуры, человек способен учиться на чужом опыте, наблюдая за поведением других людей и последствиями этого поведения, способен прогнозировать и оценивать последствия того, что не пережито им в личном опыте, представляя и (или) воображая не пережитые им последствия.

При модификации поведения используется обучение через моделирование: человек наблюдает за другими в ситуациях, которые кажутся неразрешимыми или вызывают чувство тревоги. Осознавая последствия новых (непривычных ранее) действий и влияние окружения, обучаемый способен сам влиять на свое поведение – регулировать его. Саморегулирование усиливает или уменьшает эффект самооценки, которая позволяет осознавать свои способности и выстраивать поведение в решении задач в различных ситуациях. Таким образом, когнитивные процессы имеют важнейшее значение в модификации поведения в процессе группового взаимодействия [73].

Когнитивно-аффективная теория У. Мишела [72, 73] имеет много общего с теориями Дж. Роттера и А. Бандуры и приписывает каждому индивиду набор личностных переменных – когнитивно-аффективных едениц. В их число входят компетентности, цели и ценности, ожидания, стратегии кодирования информации и эмоциональные реакции. Самые стабильные во времени и в различных ситуациях когнитивноаффективные единицы – это когнитивные компететности. Они и система саморегуляции определяют социальные и межличностные отношения и позволяют планировать, формировать и реализовывать определенное поведение даже в неблагоприятной ситуации, если у человека есть важные цели и ценности. Когнитивно-аффективные единицы и эмоциональные состояния динамически взаимодействуют друг с другом и влияют друг на друга.

Также в процессе формирования поведения важны и ситуативные переменные — все стимулы, получаемые человеком в определенной ситуации. Таким образом, поведение формируется взаимодействием когнитивно-аффективных едениц и ситуативных переменных [70, 72].

Следовательно, при изучении саморазвития личности наряду с компетентностью следует рассматривать Я-концепцию как сово-

купность множества Я-концепций. Для более полного описания Я-концепции можно выделить следующие ее аспекты:

- Я-образ когнитивная составляющая;
- самооценка эмоционально-оценочная составляющая;
- потенциальная поведенческая реакция поведенческая составляющая.

Я-концепция формируется и развивается под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важны для него контакты со значимыми для него другими людьми, которые, в сущности, и определяют его представление о себе. Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий. Позитивная Я-концепция определяет позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, дает ощущение собственной ценности. Негативная Я-концепция приводит к неприятию себя, ощущению своей неполноценности.

Способность находить оптимальное поведение, обеспечивающее успешность деятельности, формируется в процессе жизнедеятельности. Эта способность тесно связана с отражением собственных возможностей человека, с опытом разрешения аналогичных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложной ситуации. Когнитивный и эмоциональный компоненты являются активными, существенными факторами в интерпретации индивидуального опыта, в развитии поведенческой установки личности. Согласованность структурных компонентов Я-концепции способствует формированию адекватной самооценки личности, достижению внутренней гармонии, что позволяет человеку создавать оптимальный режим работы, обеспечивать эмоциональную устойчивость и умение дозировать психическую нагрузку для сохранения работоспособности.

Говоря о саморазвитии личности, нельзя забывать о таком важном аспекте, как развитие внешних коммуникативных связей, которые влияют на структуры внутренних связей, формирующих картину мира. Коммуникация обеспечивает планирование, реализацию и контроль любой деятельности людей, поэтому необходимо обучаться умению понимать других и быть понятым, умению соотносить свою и «другие» картины мира. Хорошее взаимопонимание и верно выстроенная коммуникация являются важным фактором позитивных отношений между людьми во всех социальных группах и между народами, а не-

допонимание становится причиной ссор, конфликтов, разводов, забастовок и других негативных проявлений.

Коммуникативные процессы объединяют систему действий человека с помощью слов. Поэтому картина мира конкретного человека определяется развитием его сознания и способностью вербализовать субъективные образы реального мира и различных коммуникативных систем. Изменение картины мира обусловлено возможностями конкретного человека оперировать представлениями и образами посредством языка при отсутствии наглядных восприятий. Сегодня происходит оптимизация информационных потоков, расширение межкультурного сотрудничества как на межличностном, так и на глобальном уровнях, изменяются коммуникативные нормы и правила. Слово на разных этапах развития человека, сохраняя одну предметную отнесенность, приобретает новую смысловую структуру, происходит изменение и обогащение его связей и обобщений. Таким образом, значение слова постоянно развивается, развивая человека. Человек сейчас запоминает не саму информацию, а путь к ней. При этом он не всегда анализирует ее достоверность и понимает ее смысл (следует помнить об индивидуальном значении слова для разных людей в разных ситуациях).

Человек стремится упорядочить свои представления, определенным образом обобщая, классифицируя их, создавая различные схемы и стереотипы мышления. В определенные моменты эти стереотипы становятся консервативными. С приобретением нового опыта смысловые структуры либо подвергаются изменению, либо сохраняются с небольшими изменениями. В процессе коммуникации человек может обнаружить несоответствия в своей картине мира и в *Я-образе* и скорректировать их. Субъективные переживания и ожидания, которые являются внутренними сознательными состояниями, определяют, какое влияние окажут на человека внешние факторы.

Рефлексия, будучи одним из средств, способствующих эффективному общению в процессах межличностного познания и взаимодействия, играет важную роль в коммуникации и, соответственно, в саморазвитии личности. Основная функция рефлексии – критический анализ, логическое обоснование, обобщенная систематизация индивидуальных и общественных знаний. Рефлексия включает в себя готовность действовать в ситуации с высокой степенью неопределенности, гиб-

кость в принятии решения, стремление к реализации нововведений и инноваций, постоянную нацеленность на поиск нестандартных путей решения профессиональных задач, способность переосмысливать свои собственные стереотипы.

Рефлексия рассматривается как процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Ее можно представить через структуру психических процессов и их свойств, личностных качеств, знаний и умений. В коммуникативном аспекте рефлексия рассматривается как существенная составляющая межличностного восприятия, обусловливающая саморазвитие человека. Процесс коммуникации дает возможность ему взглянуть на себя со стороны, осознать особенности речи, жестов и поведения, стереотипов мышления и т. п. Рефлексия способствует принятию себя со всеми достоинствами и недостатками; познанию себя и окружающих в коммуникативном взаимодействии; установлению эмоциональных отношений и организации совместной деятельности. Человеку важно быть осведомленным об особенностях коммуникативных процессов и коммуникативной среды, уметь использовать средства коммуникации при планировании и анализе всех коммуникативных мероприятий (от учебных до политических и массовых), в том числе и в межкультурной коммуникации.

Поэтому новые открытия, технологии и социальные изменения требуют изучения различных аспектов саморазвития личности в профессиональном обучении, самопознании, в процессах коммуникации и рефлексии, в адаптации и продуктивной деятельности в различных социальных сферах.

## 2.5. Психоэмоциональное благополучие студентов как условие саморазвития в пространстве образовательной среды вуза и ее психологической безопасности

Проблема психического здоровья и, конкретнее, психоэмоционального благополучия личности является одной из фундаментальных в философии, медицине и психологии. Ее научным осмыслением в психологической науке занимаются такие авторы, как Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, Т. О. Гордеева, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, О. С. Ширяева и др. Содержатель-

ное наполнение понятия «психоэмоциональное благополучие» для ряда отечественных и зарубежных исследователей (Н. Брэдберн, Э. Динер, Д. Канеман, К. Рифф, Р. Эммонс и др.) является дискуссионным вопросом. Они отмечают, что в основе благополучия личности лежат субъективная эмоциональная оценка человеком себя и собственной жизни, процесс самоактуализации и личностного роста, система адекватных и конструктивных психологических защит, адаптационные возможности личности.

В данном исследовании психоэмоциональное самочувствие, или благополучие, трактуется в терминах подхода, предложенного А. И. Подольским, как функционально-динамическое образование личности, гармоничность и оптимальный уровень которого способствуют ее позитивному развитию и самосовершенствованию.

В психологии идея гармонии как движущей силы развития нашла свою разработку в трудах Л. И. Анцыферовой [3]. Гармоничность, ощущение человеком благополучия выступают в диалектическом единстве с противоречием, кризисом – стадиями и источниками развития и саморазвития человека в процессе жизни.

Эмпирическим индикатором гармоничного саморазвития может рассматриваться психоэмоциональное благополучие личности, которое непосредственно зависит от внутренних (индивидуально-психологических) предпосылок и внешних (средовых) воздействий [50]. Внешняя, средовая детерминация благополучия и выступает областью научного интереса данного исследования, конкретизируясь условиями образовательной среды вуза, в частности, ее психологической безопасностью.

Научный интерес к проблеме психологической безопасности жизненного пространства человека и его психоэмоционального благополучия во многом обусловлен тенденциями политического, экономического, культурного, духовного, социального характера, сопровождающими развитие нашего общества и страны в целом. По данным Института мозга человека РАН, проблемы с психическим здоровьем имеют 15 % детей, 25 % подростков и до 40 % молодых людей призывного возраста. Каждый третий взрослый нуждается в психологической поддержке, чтобы противостоять стрессу. Свыше 70 % населения России живет в состоянии затяжного психоэмоционального стресса, вызывающего рост депрессий, реактивных психозов.

Подрастающее поколение в подобной ситуации наиболее уязвимо. По данным государственной статистики, количество детей, подростков и юношей, покончивших с собой, составляет 12,7 % от общего числа умерших от неестественных причин. За последние пять лет было зарегистрировано 14157 случаев суицида несовершеннолетних (данные за 2006 г.). Анализ материалов уголовных дел и проверок обстоятельств причин самоубийств, проведенный Генеральной прокуратурой РФ, показывает, что 62 % всех случаев суицида среди молодежи вызвано семейными конфликтами и неблагополучием, боязнью насилия со стороны взрослых, бестактным поведением отдельных педагогов, конфликтами с учителями, одноклассниками, друзьями, черствостью и безразличием окружающих.

В свете вышеизложенного, а также социальной остроты и важности данной проблемы крайне актуальна необходимость научного осмысления вопроса психологической безопасности жизненного пространства человека и такого его аспекта, в частности, как образовательная среда.

Феномен психологической безопасности в отношении системы образования, его содержательное наполнение являются предметом активного внимания в современной психологической науке и представлен в работах И. А. Баевой, В. А. Дмитриевского, В. Н. Мошкина, А. В. Мусатовой, Д. С. Синицына, В. И. Шершнева и др.

Психологичесую безопасность в рамках данного исследования следует трактовать с позиций подхода, предложенного И. А. Баевой [7]. Она объясняет психологическую безопасность как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье, благополучие и прогрессивное развитие включенных в нее участников.

Образовательная среда определяется как психолого-педагогическая реальность, которая содержит специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение. Психологической сущностью образовательной среды является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников образовательного пространства [7]. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов (обучающихся, преподавателей, руководителей образовательных учреждений) и их психоэмоциональное самочувствие.

Исходя из вышеизложенного, *целью* описываемого в данной главе исследования выступило изучение особенностей взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды и психоэмоционального благополучия студентов.

Объектом исследования явилась психологическая безопасность образовательной среды и психоэмоциональное благополучие студентов.

*Предмет исследования* – психоэмоциональное благополучие студентов в пространстве образовательной среды вуза и ее психологической безопасности.

Исследование было призвано решить следующие задачи:

- эмпирически исследовать представления студентов о психологической безопасности образовательной среды вуза;
- выявить особенности проявления психоэмоционального благополучия студентов;
- изучить особенности взаимосвязи показателей психологической безопасности образовательной среды вуза и показателей психоэмоционального благополучия студентов.

В исследовании приняли участие студенты 4-го и 5-го курсов, всего 95 человек. Из них 31 юноша (32,6 % респондентов) и 64 девушки (67,4 % респондентов). Средний возраст участников составил 20,6 лет. Отличительной особенностью студентов старших курсов выступило то, что они уже были знакомы со всеми видами образовательной деятельности в вузе, его средой и внутренней атмосферой, что позволило говорить об их высокой степени включенности в образовательную среду высшей школы.

Оценка психологической безопасности образовательной среды вуза осуществлялась субъективно-оценочным методом посредством специально сконструированной и адаптированной анкеты. В основу анкеты был положен концептуальный подход к эмпирическим критериям оценки психологической безопасности образовательной среды вуза, разработанный И. А. Баевой [7]. Автор на основе тщательного теоретического анализа феноменологии понятий «образовательная среда», «психологическая безопасность образовательной среды»

концептуально выделяет три эмпирических критерия психологической безопасности образовательной среды.

- 1. Отношение к образовательной среде (позитивное, нейтральное или отрицательное), замеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты данного отношения. Интегральный показатель отношения к образовательной среде является своеобразным индикатором ее референтности для всех субъектов образовательного процесса.
- 2. Значимые характеристики образовательной среды и удовлетворенность ими, рассчитываемая как суммарная оценка удовлетворенности отдельными характеристиками социального взаимодействия в образовательной среде.
- 3. Защищенность от психологического насилия в образовательной среде со стороны всех ее участников (администрации, преподавателей, сокурсников).

Предположительно, психологически безопасной образовательной средой можно считать такую среду, в которой большинство ее участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности и защищенности от психологического насилия.

Психоэмоциональное благополучие трактуется в данном исследовании как функционально-динамическое образование личности, оптимальный уровень которого способствует ее позитивному развитию и самосовершенствованию. Поскольку благополучие нами рассматривается как личностное образование, то его показатели измерялись в рамках субъективного и проективного диагностических подходов с помощью методов стандартизированного самоотчета (опросниковых и тестовых методик и проективных техник). Основными используемыми методиками в исследованиии были следующие:

- методика исследования структуры психологических защит, разработанная Р. Плутчиком и Х. Келлерманом (представленная в работе Л. И. Вассермана [11]), которая позволяет выявить уровень напряженности восьми основных психологических защит, изучить их иерархию и оценить общую напряженность всех измеряемых защит;
- методика исследования адаптационного потенциала личности, предложенная А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным и предназначенная для изучения адаптивных возможностей человека на основе оценки

некоторых его психофизиологических и социально-психологических характеристик (методика взята из книги Д. Я. Райгородского [54]);

• *цветовой тест М. Люшера* (его адаптированный вариант фирмы «ИМАТОН»), который позволяет выявить психоэмоциональное состояние и уровень работоспособности (методика взята из работы Ю. И. Филимоненко [68]).

Изучение представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды вуза позволило получить следующие результаты (рис. 4).

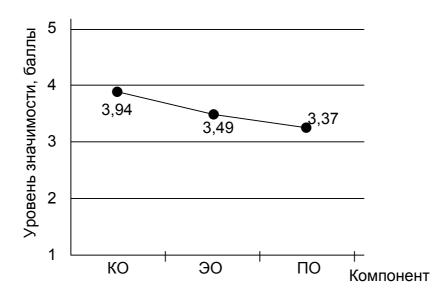


Рис. 4. Средние значения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов отношения студентов к образовательной среде вуза:

КО – когнитивный компонент; ЭО – эмоциональный компонент; ПО – поведенческий компонент

Преобладающее число студентов отмечают позитивное и эмоционально комфортное отношение к образовательной среде вуза. Наибольший вклад в позитивное отношение вносит представление студентов о том, что вуз способствует развитию их интеллектуальных способностей (когнитивный компонент отношения к вузу). Однако, несмотря на оптимистичное отношение к образовательной среде вуза, выявлено достаточно низкое стремление студентов к продолжению обучения в вузе как ими самими, так и их детьми в будущем (поведенческий компонент отношения к вузу).

В качестве наиболее значимых социально-психологических характеристик среды вуза (рис. 5) при описании психологически комфортного пребывания в нем студенты более активно отмечают сферу межличностных коммуникаций (взаимоотношения с сокурсниками и преподавателями), нежели сферу проявления своего  $\mathcal{H}$  (уважение, эмоциональный комфорт), инициативы и активности, а также внимания и поддержки к возникающим у них трудностям и проблемам.

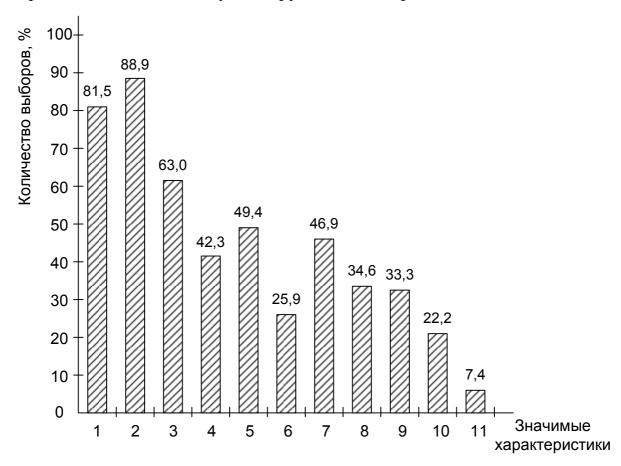


Рис. 5. Количество выборов студентами значимых характеристик образовательной среды вуза, %:

– взаимоотношения с преподавателями; 2 – взаимоотношения с сокурсниками;

- эмоциональный комфорт; 4 возможность высказать свою точку зрения;
  - уважительное отношение к себе; 6 сохранение личного достоинства;

— возможность обратиться за помощью; 8 — возможность проявлять инициативу, активность; 9 — учет личных проблем и затруднений; 10 — внимание к просьбам и предложениям; 11 — помощь в выборе собственного решения

Большинство выбираемых характеристик вузовской среды имеют достаточно высокую степень удовлетворенности у студентов (3 и более баллов – уровень выше среднего).

Студенты фиксируют достаточно высокий уровень защищенности от психологического насилия (в виде оскорблений, угроз, публичного унижения и т. п.) в образовательной среде вуза как со стороны сокурсников, так и со стороны преподавателей (рис. 6).

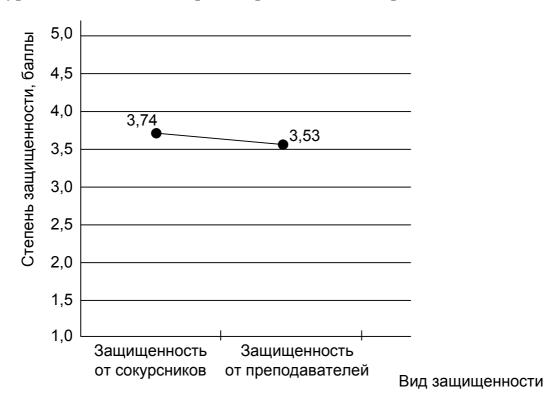


Рис. 6. Средние значения психологической защищенности студентов от угроз, связанных с сокурсниками и преподавателями

Таким образом, анализ психологической безопасности среды вуза показывает достаточно комфортное самочувствие студентов в рамках конкретной образовательной среды.

Психоэмоциональное благополучие — это сложное комплексное образование, эмпирическими индикаторами которого выступили по-казатели адаптационного потенциала личности, особенности психологической защиты, психоэмоциональное состояние и уровень работоспособности.

Изучение адаптационного потенциала студентов как критерия психоэмоционального благополучия показало следующее.

Зафиксировано, что четверти опрошенных студентов свойственен низкий уровень поведенческой регуляции, определенная склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и реального восприятия действительности и лишь у 15 % участников исследования отмечается высокий уровень нервно-психической устойчивости, адекватная самооценка и реальное восприятие действительности (рис. 7).

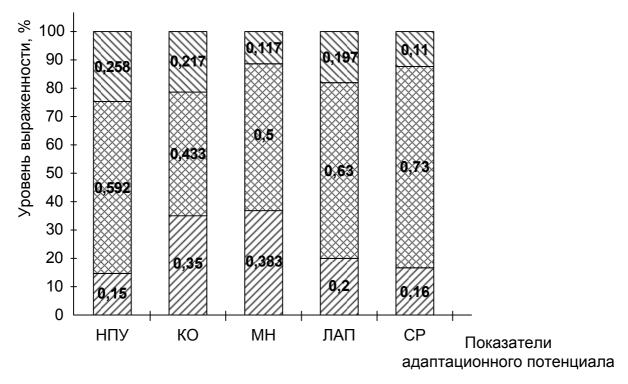


Рис. 7. Доля участников, имеющих высокий, средний, низкий показатели значений адаптационного потенциала, %:

В отношении коммуникативных особенностей как показателя адаптационного потенциала социальной среды вуза установлено, что 35 % студентов свойственен высокий уровень развития коммуникативных свойств, легкость в установлении контактов, неконфликтность, а 21,7 % исследуемых испытывают сложности в построении отношений с другими людьми, склонность к агрессивности, конфликтность.

В отношении соблюдения моральных норм поведения в обществе как показателя адаптированности выявлено, что у 38,3 % студентов установлен высокий уровень моральной нормативности и лишь у 11,7 % — низкий.

Выявлена достаточная адаптированность студентов в актуальной учебно-профессиональной и социальной среде вуза. Механизмом адаптации выступает, с одной стороны, коммуникативный потенциал студентов, с другой – принятие ими норм и правил поведения в социуме.

Механизм адаптации, связанный с нервно-психической устойчивостью, адекватностью самооценки и реальностью восприятия действительности, вносит наименьший вклад в адаптационный потенциал студентов.

Изучение напряженности и структуры психологических защит студентов как критерия психоэмоционального благополучия показало следующие результаты (рис. 8).

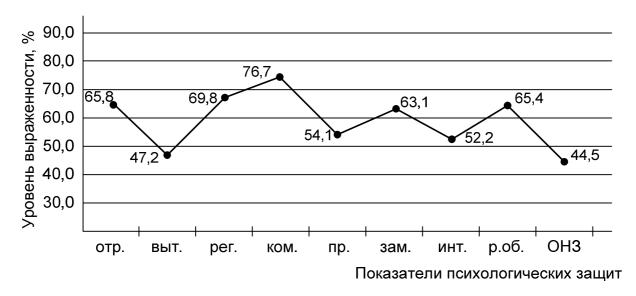


Рис. 8. Средние значения показателей психологических защит: отр. – отрицание; выт. – вытеснение; рег. – регрессия; ком. – компенсация; пр. – проекция; зам. – замещение; инт. – интеллектуализация; р. об. – реактивные образования; ОНЗ – общая напряженность психологических защит

Большинству участников исследования (77,8 %) не свойственна внутриличностная напряженность, а проживаемые ими жизненные ситуации не носят психотравмирующий характер, у 22,2 % студентов отмечается повышенная напряженность психологических защит.

В арсенале применяемых студентами психологических защит достаточно равномерно по частоте использования встречаются все виды измеренных в данном исследовании защит, как конструктивных (компенсация и интеллектуализация), так и деструктивных (проекция и вытеснение).

Отличительной особенностью структуры психологических защит является то, что большинство студентов (84,1 %) чаще прибегают к стратегии компенсации (маскировке, восполнению) своих недостатков и слабых сторон, выступающих факторами внутренней напряженности, нежели к стратегии вытеснения (исключения) из сознания травмирующей информации (46,0 % респондентов имеют повышенные

баллы по данной характеристике). А также 79,4 % студентов активно используют стратегию отрицания как способ своеобразного игнорирования травмирующей информации; 81 % опрошенных предпочитает стратегию регрессии как замену субъективно более сложных задач на решение относительно более простых и доступных.

Изучение психоэмоционального состояния посредством цветовых предпочтений позволило прийти к следующим выводам.

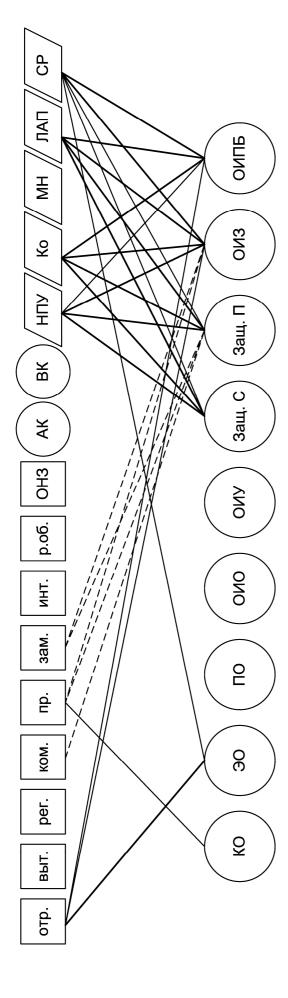
Преобладающему большинству студентов не свойственны фрустрация субъективно значимых потребностей, симптомы тревоги и внутриличностного конфликта и соответствующие стратегии компенсации, самозащиты, что свидетельствует об их достаточно благополучном психоэмоциональном состоянии (по доле представленности черного цвета в цветовом тесте М. Люшера).

У 49 % испытуемых выявлен средний уровень непродуктивной нервно-психической напряженности, выражающийся в том, что студенты справляются со своими обязанностями, в частности учебными, в пределах сложившихся требований, способны переключаться с одного вида деятельности на другой без существенных затруднений, способны преодолевать усталость волевым усилием, однако впоследствии в их самочувствии просматривается длинный «шлейф» сниженной работоспособности. Повышенный уровень непродуктивной нервно-психической напряженности наблюдается у 13,9 % человек, что выражается в низкой целесообразности активности; пониженный уровень — у 18,99 % человек, что свидетельствует об установке испытуемых на активную и, при необходимости, длительную деятельность.

Оптимальную мобилизацию физических и психических ресурсов и установку на активное действие обнаруживают 69,62 % студентов, невысокий энергетический потенциал, достаточный для успешной деятельности в спокойных, но не экстремальных условиях — 24,1 % студентов, а избыточный, граничащий с суетливостью — 6,32 %.

Изучение взаимосвязи представлений студентов о психологической безопасности образовательной среды вуза и их психоэмоционального благополучия позволило получить следующие результаты (рис. 9).

Выявлено, что наиболее сензитивными (чувствительными) по отношению к психоэмоциональному благополучию из показателей психологической безопасности выступают показатели защищенности от психологических угроз, связанных с социальной средой.



средой вуза; Защ. С – защищенность от угроз, связанных с сокурсниками; Защ. П – защищенность от угроз, связанных с преподавателями; ОИО – обобщенный индекс отношения к образовательной среде вуза; ОИУ – обобщенный индекс удовлетворенности образовательной ВК – вегетативный коэффициент; НПУ – нервно-психическая устойчивость; Ко – коммуникативные особенности адаптационного КО – котнитивное отношение к образовательной среде вуза; ЭО – эмоциональное отношение; ПО – поведенческое отношение; Рис. 9. Экстрагрупповая плеяда корреляционных взаимосвязей – показателей психоэмоционального благополучия и показателей анкеты «Психологическая безопасность образовательной среды вуза»: р. об. – реактивные образования; ОНЗ – общая напряженность психологических защит; АК – аутогенный коэффициент; потенциала; МН – моральная нормативность; ЛАП – личностный адаптационный потенциал; СР – суицидальный риск; пропорциональная взаимосвязь,  $p\leqslant 0.05;$  – – – – обратно пропорциональная взаимосвязь,  $p\leqslant 0.05;$  отр. – отрицание; выт. – вытеснение; рег. – регрессия; ком. – компенсация; пр. – проекция; зам. – замещение; инт. – интеллектуализация; — прямо пропорциональная взаимосвязь,  $p\leqslant 0.01$ ; — — — обратно пропорциональная взаимосвязь,  $p\leqslant 0.01$ ; — 112

ОИЗ – обобщенный индекс защищенности; ОИПБ – обобщенный индекс психологической безопасности образовательной среды вуза

Можно утверждать, что обнаруженные зависимости говорят о том, что чем выше адаптационные возможности студентов, в частности нервно-психическая устойчивость и коммуникативные свойства, тем более защищенными они себя чувствуют от возможных психологических угроз, исходящих как от сокурсников, так и от преподавателей, в виде публичного унижения, игнорирования и т. п.

Установлены взаимосвязи показателей защищенности с такими психологическими защитами, как компенсация, проекция и замещение. Отсюда следует, что чем меньше напряженность данных психологических защит (меньше фрустрированы потребности), тем более безопасно и защищенно чувствуют себя студенты в отношениях с сокурсниками и преподавателями. Чем больше напряженность стратегии отрицания, проявляющейся как игнорирование травмирующей информации, тем более комфортно и безопасно чувствуют себя студенты в рамках образовательной среды вуза.

Установлена положительная взаимосвязь когнитивного отношения к вузу и такой психологической защиты, как проекция. Отсюда, чем более сильны представления студентов о том, что вуз способствует их интеллектуальному развитию, тем более напряжена стратегия проекции (как бессознательный перенос собственных желаний, представлений на что-либо, кого-либо извне). Предположительно, внутренне неприемлемая, травмирующая мысль о том, что вуз не выполняет функцию интеллектуального развития, защищается в сознании человека обратным представлением о возможностях вуза.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что создание психологически безопасной образовательной среды может выступать одной из центральных задач служб сопровождения в образовательных учреждениях. Реализация этой задачи и возможна через насыщение среды программами и технологиями, обеспечивающими устранение психологического насилия во взаимодействии и адресованными всем участникам учебно-воспитательного процесса как субъектам развития и саморазвития в пространстве образовательной среды вуза.

#### Список литературы

1. Аболина Н. С. Групповая рефлексия в профессионально-образовательном процессе / Н. С. Аболина // Акмеология профессионального образования: материалы 7-й Всероссийской научно-практической

- конференции, Екатеринбург, 16–17 марта, 2010. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. С. 9–14.
- 2. *Акинина Т. М.* Становление психологической культуры школьника как условие его личностного развития: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. М. Акинина. Москва, 2004. 218 с.
- 3. *Анцыферова Л. И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности: сборник статей / сост. А. Б. Орлов. Москва: Вопросы психологии, 2001. С. 41–51.
- 4. *Апанасенко О. Н.* Психологическая культура личности, ее формирование в вузе / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы 2-й Международной научной конференции, Челябинск, окт., 2012 г. Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 154—155.
- 5. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. Москва: Смысл, 2001. 416 с.
- 6. *Ассаджиоли Р*. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. Москва: REFL-book, 1994. 314 с.
- 7. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.
- 8. *Бернс Р*. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. Москва: Прогресс, 1986.420 с.
- 9. *Бодалев А. А.* Психология личности / А. А. Бодалев. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
- 10. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Неоринт, 2000. 1536 с.
- 11. *Вассерман Л. И.* Психологическая диагностика жизненного стиля / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В. М. Бехтерева, 2005. 50 с.
- 12. *Глуханюк Н. С.* Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога / Н. С. Глуханюк // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 1999. № 1 (1). С. 175–185.
- 13. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 219 с.
- $14.\ \Gamma$ рачев  $\Gamma$ . B. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: диссертация ... доктора психологических наук /  $\Gamma$ . B.  $\Gamma$ рачев. Mосква, M000. M360 с.

- 15. *Гришина Е. Н.* Методологические проблемы профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Е. Н. Гришина // Развитие профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Всерос. науч.-исслед. ин-т М-ва внутр. дел Рос. Федерации. Москва, 2000. С. 5–10
- 16. *Гришина Е. Н.* Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. Н. Гришина. Москва, 2001. 207 с.
- 17. Данилова О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности: диссертация ... кандидата психологических наук / О. Ю. Данилова. Новосибирск, 2007. 291 с.
- 18. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Дергач, Л. Е. Орбан. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. 206 с.
- 19. *Егорова Т. Е.* Психологическая культура руководителя / Т. Е. Егорова. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятск. акад. гос. службы, 2003. 164 с.
- 20. *Егорова Т. Е.* Формирование аутопсихологической компетентности в условиях интенсивной групповой подготовки: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. Е. Егорова. Москва, 1997. 218 с.
- 21. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу: учебное пособие / Ю. Н. Емельянов. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 106 с.
- 22. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. Москва: Gaudeamus, 2006. 336 с.
- 23. 3eep Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 397 с.
- 24. *Зубра А. С.* Педагогические основы формирования личности студента высшей школы: автореферат диссератации ... доктора педагогических наук / А. С. Зубра. Минск, 1996. 35 с.
- 25. *Идобаева О. А.* Пути повышения психоэмоционального благополучия современных подростков / О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Психология и психотехника. 2010. № 6. С. 72–78.
- 26. *Илларионов С. Л.* Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: диссертация ... кандидата психологических наук / С. Л. Илларионов. Иваново, 2005. 226 с.

- 27. *Кабаченко Т. С.* Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала: диссертация ... доктора психологических наук / Т. С. Кабаченко. Москва, 2000. 409 с.
- 28. *Климов Е. А.* Основы психологии / Е. А. Климов. Москва: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. 295 с.
- 29. *Ковалевич Т. Ф.* Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. Ф. Ковалевич. Красноярск, 1999. 187 с.
- 30. *Колмогорова Л. С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: диссертация ... доктора психологических наук / Л. С. Колмогорова. Москва, 2001. 385 с.
- 31. *Колмогорова Л. С.* Становление психологической культуры школьника / Л. С. Колмогорова // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 88–89.
- 32. *Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.
- 33. *Краснянская Т. М.* Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии): диссертация ... доктора психологических наук / Т. М. Краснянская. Таганрог, 2006. 373 с.
- 34. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
- 35. *Лифинцева Н. И.* Формирование профессионально-психологической культуры учителя: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. И. Лифинцева. Москва, 2001. 467 с.
- 36. *Марасанов Г. И.* Психологическая культура руководителя: направления акмеологического анализа / Г. И. Марасанов, Т. В. Зингер // Акмеология: методология, методы и психология. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1998. С. 201–204.
- 37. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.
- 38. *Маслоу А.* Г. Новые рубежи человеческой природы / А. Г. Маслоу. Москва: Смысл, 1999. 425 с.
- 39. *Метельский Г. И.* Психологические особенности гностической деятельности / Г. И. Метельский. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979, 178 с.

- 40. *Митина Л. М.* Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. 130 с.
- 41. Мотков О. И. Психология самопознания личности / О. И. Мотков. Москва: Изд-во Рос. акад. образования, 1993. 96 с.
- 42. *Мухаметзянова* Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ф. Ш. Мухаметзянова. Казань, 1995. 192 с.
- 43. *Новое* исследование проблем здоровья населения / Н. М. Римашевская [и др.] // Народонаселение. 2006. № 4. С. 23–36.
- 44. *Обозов Н. Н.* Психологическая культура отношений / Н. Н. Обозов; Центр. котлотурбин. ин-т. Санкт-Петербург, 1995. 32 с.
- 45. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 4-е изд., доп. Москва: Азбуковик, 1999. 994 с.
- 46. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. Москва: Академия, 2002. 272 с.
- 47. *Остапчук Н. В.* Психологическая компетентность личности: содержание, уровни и механизмы развития / Н. В. Остапчук, Н. С. Аболина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2011. 229 с.
- 48. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 213 с.
- 49. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
- 50. *Подольский А. И.* Психологическое благополучие личности как условие и результат ее позитивного развития / А. И. Подольский, О. А. Идобаева // Образование личности. 2011. № 3. С. 24–31.
- 51. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
- 52. *Пузикова О. В.* Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / О. В. Пузикова. Хабаровск, 2003. 20 с.
- 53. *Пузикова О. В.* Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): диссертация ... кандидата психологических наук / О. В. Пузикова. Хабаровск, 2003. 210 с.
- 54. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 668 с.

- 55. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 460 с.
- 56. *Родионова Е. А.* Общение как условие формирования личности / Е. А. Родионова // Психология формирования и развития личности. Москва: Наука, 1981. С. 177–197.
- 57. *Романов К. М.* Психологическая культура специалистов как фактор профессионального мастерства / К. М. Романов // Прикладная психология и психоанализ. 2003. № 1. С. 21–25.
- 58. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1976. 227 с.
- 59. Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: диссертация ... доктора психологических наук / Н. Т. Селезнева. Москва, 1997. 547 с.
- 60. Семенова С. Л. Психологическая культура: возможности становления / С. Л. Семенова, Т. Е. Егорова // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 90–108.
- 61. Семенова С. Л. Психологическая культура педагога: развитие и становление / С. Л. Семенова, Н. В. Остапчук, М. М. Дудина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 296 с.
- 62. Семенова С. Л. Становление психологичекой культуры студентов в образовательном процессе / С. Л. Семенова // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета / под общ. ред. Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 169–187.
- 63. Семикин В. В. Концептуальные основания для моделирования психологической культуры в педагогическом взаимодействии / В. В. Семикин // Интегративный подход в психологии: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2003. С. 14–22.
- 64. Семикин В. В. Психологическая культура в образовании человека / В. В. Семикин. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2002. 177 с.
- 65. Ситников А. А. Аутопсихологическая компетентность / А. А. Ситников, А. А. Деркач, И. И. Елшина. Москва: Луч, 1994. 225 с.
- 66. Смирнова Е. Е. Формирование психологической культуры педагогов в процессе их квалификации: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. Е. Смирнова. Великий Новгород, 2002. 156 с.

- 67. *Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 286 с.
- 68. *Филимоненко Ю. И.* Цветовой тест М. Люшера. Методическое руководство / Ю. И. Филимоненко, В. И. Тимофеев. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. 31 с.
- 69. *Франкл В*. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 286 с.
- 70. *Фрейджер Р*. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с.
- 71. *Фромм* Э. Душа человека / Э. Фромм. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 664 с.
- 72. *Холл К. С.* Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. 592 с.
- $73.\, X$ ьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования, применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 608 с.
- 74. *Чернышева Н. С.* Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза / Н. С. Чернышева // Мир психологии. 2002. N 4. С. 222–234.
- 75. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. Москва: Наука, 1977. 144 с.
- 76. Шоттер Дж. Выготский: интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 107–117.
- 77. *Шубницина Т. В.* Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. В. Шубницина. Москва, 2004. 177 с.

### Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИИ

Профессиональное развитие невозможно реализовать без процессов саморазвития человека как личности и профессионала, которые обусловлены не только социальными, но и психологическими феноменами. В частности, такой психологический феномен самосознания, как *Я-образ*, позволит понять один из механизмов саморазвития человека в профессии. Исследования профессиональной мобильности преподавателя вуза помогут раскрыть саморазвитие с позиций проектирования перспектив собственного роста и развития профессиональной среды, а конкретные исследования реализации личностного потенциала в профессиональной деятельности покажут резервы личностного и профессионального саморазвития.

#### 3.1. Саморазвитие как проявление Я человека в профессионализации

Динамичность мира профессий, вариативность траекторий развития обусловливают актуальность изучения психологических оснований профессионализма. Обеспечение конкурентоспособности профессионала и его мобильности зависит от проявления им активной роли в собственной профессиональной биографии. Однако принятие и освоение активной жизненной позиции у многих людей сталкивается не только и даже не столько с объективными преградами экономического и социального характера, сколько с субъективными, имеющими психологическую природу. Важная роль в этом процессе отводится феномену Я человека.

Профессионализация наиболее интересна для рассмотрения с позиции категории развития как объяснительного принципа. В основу понимания сущности профессионального развития человека в современных условиях положен субъектный подход, которого придерживались
такие исследователи, как А. В. Брушлинский, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков. Профессиональное развитие рассматривается как способ саморазвития человека на протяжении всей его жизни, как форма становления его субъектности [14]. Привлечение субъектного подхода позволяет выделить основной механизм

развития человека в профессии — проектирование собственной деятельности и себя как профессионала. В качестве психологического обеспечения функционирования данного механизма в исследовании рассматривается феномен  $\mathcal A$  человека, поэтому предметным полем является взаимодействие  $\mathcal A$  и профессионального развития.

Анализ и систематизация современных подходов к изучению феномена  $\mathcal A$  позволили сделать следующие выводы. Во-первых, установлены объединяющие положения: рефлексивная природа  $\mathcal A$ , двойственность, многоаспектность, структурно-уровневое строение, основные функции, открытость  $\mathcal A$  как системы к воздействию внешних и внутренних факторов.

Во-вторых, выделены разногласия: отсутствие единой общепринятой концепции и, как следствие, наличие понятийно-терминологической неопределенности; наличие трех обобщенных базовых методологических подходов к изучению  $\mathcal{A}$  (когнитивного, интерперсонального, субъектно-деятельностного); существование двух исследовательских стратегий (дифференциальной и интегративной); противоречивость взглядов относительно положения «стабильность – изменчивость  $\mathcal{A}$ »; неоднозначная сопряженность  $\mathcal{A}$  и жизненного, в частности профессионального, пути человека, которая проявляется в изменении направленности причинно-следственных отношений в диаде «самосознание — поведение» под действием факторов времени, среды, критических и случайных жизненных событий, а также индивидуально-психологических характеристик.

В-третьих, обозначена специфика и проблемы изучения феномена  $\mathcal{A}$ . Так, например, в зарубежной психологии следует отметить существенное преобладание дифференциации  $\mathcal{A}$  как исследовательской стратегии и наличие концептуального и методологического плюрализма. Как следствие, существование множества мини-теорий  $\mathcal{A}$  с небольшим радиусом действия. В отечественной психологии доминирует единство теоретико-методологических принципов и подходов при их декларативном использовании; преобладает условно-схематичное рассмотрение  $\mathcal{A}$  (структура, уровни, функции и т. п.).

И, наконец, в-четвертых, установлены *общие* современные тенденции в изучении феномена  $\mathcal{A}$ : увеличение интереса к интегративному, полисистемному подходу; концептуальный поиск оснований для выделения базовых, системообразующих единиц предметного содержания  $\mathcal{A}$ ; приоритет динамических представлений о  $\mathcal{A}$ .

Выбранный ориентир настоящего исследования — теория единства сознания и деятельности [34, 44] — дает основание предположить, что деятельность (в частности, профессиональная как ведущая в период зрелости) может обладать каузальным статусом в отношении  $\mathcal{A}$ . Но также и особенности  $\mathcal{A}$  могут обусловливать стратегию, интенсивность развития деятельности и ее структурно-функционального содержания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что феномен  $\mathcal{A}$  в целом и его отдельные компоненты в частности сопряжены с развитием человека в профессии. Однако теоретические предположения о роли  $\mathcal{A}$  в трудовой деятельности и значении профессии в представлениях человека о себе позволяют обнаружить недостаточность экспериментальных работ, посвященных проверке данных предположений, а также необходимость эмпирического установления границ действия закономерных отношений между  $\mathcal{A}$  и профессиональным развитием. Также остается открытым вопрос о характере сопряженности образа  $\mathcal{A}$  и развитии человека в профессии на разных этапах профессионализации.

Результаты теоретического осмысления проблемы позволили определить общее концептуальное предположение: Я выступает как условие и показатель субъектной профессионализации человека.

Опытно-экспериментальную работу по данной проблеме объединяла общая однотипная технология реализации: 1) исследовательские дизайны (сравнительный, корреляционный, ех post facto); 2) методы сбора эмпирических данных (стандартизированные методики – опросники; нестандартизированные – свободное самоописание, контент-анализ, психосемантические техники); разработанная нами авторская методика комплексной экспертной оценки успешности профессиональной деятельности [15]; 3) методы обработки эмпирических данных (меры дескриптивной, индуктивной статистики (методы Стьюдента, Манна—Уитни, Вилкоксона и др.), корреляционный, канонический, конфирматорный факторный, однофакторный дисперсионный анализы). Количественная обработка данных в исследовании осуществлялась с помощью программ SPSS 10.5 и Statistika.

Индивидуальные характеристики участников были сбалансированы по показателям стажа как этапа профессионального развития (оптация, обучение, адаптация, профессиональное мастерство). К исследованию были привлечены учащиеся старших классов, студенты

вузов, представители профессиональных сообществ (педагоги колледжей и техникумов, преподаватели университетов, менеджеры и предприниматели). Всего 563 человека.

Получены следующие результаты. Исследование, проведенное среди старшеклассников (этап выбора профессии) с устойчивыми и неустойчивыми во времени (ре-тест был проведен через один год) профессиональными предпочтениями, позволило установить у них различные представления о себе. Учащимся с устойчивым выбором профессии были свойственны выраженная самоидентификация через социальные роли ( $\mathcal{A}$  – юноша / девушка,  $\mathcal{A}$  – учащийся,  $\mathcal{A}$  – спортсмен и т. п.), т. е. когнитивно сложные, надситуативные и менее эмоциональные описания своего Я, в сравнении с учащимися с неустойчивым профессиональным выбором. Полученные данные свидетельствуют о большей целостности Я, сформированности рефлексивного опыта у старшеклассников, которые отличаются устойчивостью профессиональных ориентиров. Также установлено, что этой группе свойственна более позитивная самооценка и отсутствие тенденции к самообесцениванию, а в личностном профиле – меньшая склонность к доминантности, нефрустрированность потребностей, уважение и принятие социальных норм и правил. Интеллектуальный профиль соответствует возрастному этапу и не обнаруживает различий в сравниваемых группах старшеклассников.

Изучение содержания профессиональной составляющей образа мира и его сопряженности с образом  $\mathcal{A}$  у студентов на разных курсах (этап профессионального обучения) позволило установить, во-первых, что в содержании образа мира и внутренней картины жизненного пути студентов вне зависимости от этапа обучения превалируют компоненты, характеризующие социальные взаимодействия и личностно-психологические особенности. Во-вторых, на этапе окончания обучения студентам свойственна когнитивная сложность и высокая дифференцированность отражения образа мира и картины своей жизни; на начальном же этапе обучения для них характерны высокая поглощенность внутриличностными проблемами, акцентуация внимания на сфере  $\mathcal{A}$ . В-третьих, в процессе обучения у студентов наблюдается расхождение между реальным и идеальным  $\mathcal{A}$ . Отсюда следует, что  $\mathcal{A}$  студентов является взаимосвязанным с профессиональным обучением, предметное содержание которого определяют структуру и содержание Я. Его своеобразие на этапе завершения вузовской подготовки проявляется в когнитивной сложности, повышенном внимании к  $\mathcal{A}$ ; расширении временных границ восприятия себя; обнаружении потенциала в саморазвитии, представленного расхождением между идеальным и реальным  $\mathcal{A}$ . Специфика профессиональной подготовки участников данного исследования (психологическое образование) оставляет открытым вопрос об экстраполяции результатов на студентов других специальностей.

На этапе самостоятельного выполнения профессиональной деятельности в ходе серии эмпирических исследований с участием представителей различных профессиональных групп получены следующие результаты. На примере педагогов среднего и высшего профессионального образования в зависимости от успешности и длительности их деятельности изучалось своеобразие строения  $\mathcal{A}$  и его семантическая насыщенность. Установлено, что своеобразие  $\mathcal{A}$  в зависимости от стажа работы проявляется в автономности когнитивной составляющей (знания о себе) у молодых педагогов, которая на более поздних этапах профессионализации (у педагогов со стажем 5–10 лет) обнаруживает высокую плотность связей с аффективно-оценочной составляющей  $\mathcal{A}$  (самоотношение), а у педагогов со стажем более 15 лет – с регулятивной составляющей  $\mathcal{A}$  (саморегуляция и ответственность за свое поведение и деятельность).

Изменчивость Я современных педагогов в зависимости от успешности их профессиональной деятельности проявляется в том, что высокоэффективных педагогов отличает достоверно более высокий уровень осознания своих профессиональных особенностей, глобальной самооценки, самоуважения, самоуверенности и интернальности в межличностных отношениях в сравнении с низко- и среднеэффективными педагогами, не обнаруживающими достоверных различий между собой по данным показателям.

Взаимосвязь  $\mathcal{A}$  педагогов и успешности их деятельности, по данным исследования, характеризуется своеобразием на разных этапах профессионализации. Для молодых педагогов свойственна низкая согласованность успешности с показателями всех составляющих  $\mathcal{A}$ ; у педагогов со стажем от 5 до 10 лет наивысшая плотность взаимосвязей выявлена с аффективно-оценочной стороной  $\mathcal{A}$ ; у педагогов со стажем более 15 лет — с когнитивной.

Таким образом, успешность деятельности педагога более тесно связана с областью знаний о себе и своих профессиональных особен-

ностях, нежели с самоотношением и саморегуляцией. Данный вывод послужил эмпирической предпосылкой изучения содержания когнитивной составляющей профессионального  $\mathcal A$  педагога.

Основу исследования составил психосемантический подход, изучались предмето-семантические пространства Я преподавателей вуза в зависимости от стажа работы. Выявлено, что вне зависимости от длительности включения в профессиональную деятельность преподавателей вуза объединяют два фактора в имплицитном описании психологического пространства своего Я в области профессии. Эти факторы отражают две стороны профессиональной деятельности — структурную и ценностно-смысловую, которые рассматриваются в научной литературе как две формы регуляции деятельности. Первая связана с обеспечением адекватности операциональных характеристик деятельности особенностям ее предмета. Вторая определяет согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта. Их «встреча» и рождает деятельность.

Обнаружено, что ценностно-смысловые ориентиры в пространстве профессии имеют различный вес (в терминах – доли объяснимой дисперсии в факторном анализе) и различное содержание у преподавателей с разным стажем работы. Для молодых преподавателей со стажем до четырех лет смысловым ориентиром выступает «овладение идеалом профессии», со стажем работы от 5 до 9 лет – «активность в профессиональной коммуникации», со стажем 10–21 год – «активность в науке, заинтересованность в дополнительных источниках материального достатка» (вес этого фактора в пространстве Я самый низкий в сравнении с другими стажевыми группами), стаж более 22 лет характеризуется «личностной включенностью в профессию».

Анализ сходства и различия семантических пространств  $\mathcal{A}$  преподавателей вуза подтверждает зависимость их составляющих от стажа. Категоризация оказывается подчиненной решаемым на конкретном этапе профессиональным задачам. Каждый этап развития в профессии содержит условия, сопутствующие и препятствующие профессиональному становлению.

Исследование специфики осознания способности к саморазвитию позволило установить, что высокоуспешных преподавателей отличает наличие целей, придающих жизни осмысленность, направленность

и временную перспективу. Педагоги с низкой успешностью труда находятся в ситуации поиска и неопределенности. Интересен факт, что и те, и другие принимают представление о том, что человек способен осуществлять контроль над собственной жизнью, свободен в принятии решений и их реализации. Однако воплощают подобное представление в жизнь педагоги по-разному. Высокоуспешные берут на себя ответственность за происходящие с ними события, а низкоуспешные не уверены в своей способности контролировать жизнь в соответствии со своими стремлениями и целями, причину происходящих с ними как позитивных, так и негативных изменений они видят, зачастую, в других людях, в стечении обстоятельств и, редко, в себе.

Изучение особенностей восприятия жизненного и профессионального пути показало, что успешности деятельности способствует наличие жизненного и профессионального опыта и способности к прогнозированию. Высокоуспешные специалисты отличаются общей высокой продуктивностью прошлых и будущих жизненных событий, широтой значимых эмоциональных переживаний, способностью к более четкой дифференциации значимых событий жизни, а также наличием тенденции к простраиванию профессиональных перспектив и реалистичностью ближних целей.

Для выявления характерных психологических особенностей успешных представителей определенных профессиональных групп (руководители среднего и высшего звена, предприниматели) использовался метод свободного самоописания с последующим контент-анализом текстов независимыми экспертами. Достоинством данного метода в сравнении с психосемантическим выступает то, что тексты являются результатом рефлексивного, осознаваемого анализа представлений о своем  $\mathcal S$  на языке участников исследования.

По итогам проведенного исследования можно утверждать, что успешным руководителям свойственны сочетание экстернального локуса контроля в сфере неудач и интернального — в решении будущих проблем; гармоничность интересов и ценностных установок в отношении работы и других сфер жизни (семья, увлечения, спорт); склонность рассматривать приобретение профессиональных знаний в качестве резерва развития; тенденция оценивать успешность профессиональной деятельности через показатели внутреннего роста, а не объективные результаты своего труда; стремление к управлению, основанному на

научных представлениях в области менеджмента, маркетинга и т. п.; стремление рассматривать профессиональные успехи в качестве следствия собственной активности, влияния личностных качеств.

Также на примере руководителей среднего и высшего звена установлено влияние (в терминах дисперсионного анализа ANOVA) уровня саморегуляции на успешность управленческих решений: руководители с высоким уровнем сформированности саморегуляции более успешны в принятии и реализации управленческих решений, нежели руководители с низким уровнем саморегуляции поведения.

Таким образом, можно утверждать, что характерными психологическими особенностями успешного предпринимателя являются развитая интуиция; выраженные познавательные потребности и стремление к профессиональному росту; потребность в самоактуализации в сфере бизнеса; выраженный интернальный локус ответственности в ситуациях как успеха, так и неудачи; ориентация на результат, а не на процесс; явное доминирование интересов и ценностных установок, связанных с работой, нежели с другими сферами жизни, их направленность в будущее; развитые рефлексивные способности, выраженная самоидентификация с бизнесом, высокие самоэффективность и уверенность в себе; развитая и эффективная система психологических защит.

Исследование особенностей феноменологического проявления Я предпринимателей позволило установить следующее. Собственникам бизнеса свойственны высокий уровень и оптимистичность самооценки, уверенность в собственных шансах на успех, высокая самоэффективность. Данный факт согласуется с мнением ряда исследователей (А. Бандуры, У. М. Баума, А. Б. Маркмана и др.), отмечающих, что самоэффективность, понимаемая как убеждение в способности «поднять» компанию, является наиболее существенным фактором, определяющим рост организации. По итогам исследования также можно утверждать, что предпринимателям присуще умение адекватно корректировать собственный уровень притязаний в соответствии с субъективной оценкой трудности задания. Также выявлено (метод корреляционного анализа по Спирмену), что чем критичнее, дифференцированнее предприниматели подходят к оценке собственной компетентности, тем выше результативность их работы.

Таким образом, обобщение представленных в данной главе результатов проведенных исследований дает возможность систематизировать представления о таком конструкте, как  $\mathcal{A}$  человека и его связи с характеристиками процесса профессионального развития (табл. 7).

Таблица 7 Сензитивность различных составляющих Я человека к процессу его профессионального развития

Сензитивность	Составляющие Я		
	Когнитивная	Аффективная	<b>р</b> огунатириод
	(представления	(самоотношение,	Регулятивная (саморегуляция)
	о себе)	самооценка)	
Характеристики	+++	+	+/-
профессионального			
развития (успеш-			
ность, стаж и др.)			
•••	•••	•••	•••

*Примечание.* +++ — наличие высокой сензитивности  $\mathcal{A}$ , проявляющееся в изменчивости как уровня выраженности, так содержания феноменов  $\mathcal{A}$  в отношении характеристик профессионального развития; + — наличие сензитивности отдельных феноменов  $\mathcal{A}$ ; + / — противоречивая картина сензитивности.

Схематичное обобщение результатов, предложенное в таблице, позволяет эмпирически установить границы действия закономерных отношений между  $\mathcal{A}$  и профессиональным развитием человека. Итак, в заданном феноменологическом поле  $\mathcal{A}$  областью сосредоточения механизмов и закономерностей субъектного развития человека в профессии выступает сфера когниций — представлений о  $\mathcal{A}$ . Наименьшим потенциалом обладают сферы отношений человека к себе и регуляции своего поведения.

Детальный анализ и сопоставление результатов проведенных исследований позволили контурно обозначить *механизмы* развития человека как субъекта в пространстве профессии. Область работы данных механизмов очерчена когнитивной сферой  $\mathcal H$  профессионала. Во-первых, это когнитивно сложная, открытая, динамичная система представлений профессионала о себе, своем  $\mathcal H$ , обеспечиваемая его развитыми рефлексивными способностями. Онтологическая природа этого механизма близка аутопсихологической осведомленности и компетентности.

Во-вторых, это работа самого человека со смысловым содержанием, которое он вкладывает в свое развитие в профессии. Работа со

смыслами собственного профессионального становления, их осознание, ревизия, переоценка также составляют ресурсный механизм развития человека как субъекта, автора своего профессионального пути.

В-третьих, это наличие богатого, разнообразного жизненного надпрофессионального опыта, являющегося потенциалом для решения профессиональных задач и ситуаций, в особенности, ситуаций, обладающих высокой степенью неопределенности.

Обозначенные механизмы выступают содержанием и ориентирами концептуализации представлений о роли  $\mathcal A$  в субъектной профессионализации человека, ставят новые исследовательские вопросы и требуют необходимой эмпирической верификации.

Основные результаты проведенного исследования можно выразить в следующих положениях.

Эмпирически установлена качественная и количественная полиморфная сопряженность Я человека и характеристик его развития в пространстве профессии, в частности, в отношении ее выбора, этапа становления профессионала, успешности и длительности включенности в деятельность.

Выявлена различная по уровню сензитивности отвывчивость разных составляющих (когнитивная, аффективная, регулятивная)  $\mathcal{A}$ . В наибольшей степени в процесс развития человека в профессии включены феномены когнитивной составляющей  $\mathcal{A}$  – представления и знания человека о себе, своих возможностях, достоинствах, стремлениях и т. д.

Серия эмпирических исследований позволила вывести индуктивные предположения о некоторых механизмах развития субъектности человека в процессе профессионализации, область действия которых очерчена сферой Я.

Результаты исследования открывают возможность создания информационной базы для разработки научно обоснованных технологий психологического сопровождения процесса субъектной профессионализации.

## 3.2. Профессиональная мобильность преподавателя вуза как стратегия адаптации к деятельности и саморазвитию

Условиями саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество» являются его психологическая готовность к инновациям, устойчивая мотивация к освоению новых форм деятельности,

проектирование перспектив собственного роста и развития профессиональной среды. Перечисленные характеристики могут быть интегрированы в понятии «профессиональная мобильность специалиста».

В последнее десятилетие в научной литературе, официальных документах, регламентирующих функционирование российской системы образования, и, наконец, в перечне требований, предъявляемых работодателями к специалистам, все чаще встречаются словосочетания «профессиональная мобильность», «мобильная личность», «мобильный специалист». Понятие «мобильность» означает подвижность, следовательно, мобильный человек – это человек подвижный, способный к быстрому передвижению, изменению, саморазвитию. Предшествующие исследования выявили различные виды мобильности: социальную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную и др. В психологическом словаре профессиональная мобильность трактуется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности. Глоссарий по психологии профессионального развития [13] определяет ее как возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства, а также высокий уровень профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения заданий в области своей профессии.

Данная глава монографии посвящена проблемам исследования профессиональной мобильности преподавателя высшей школы. В условиях реформирования системы образования России от него требуются мобилизация всех внутренних ресурсов, готовность к инновациям, саморазвитию в рамках профессии и вне ее, желание совершенствоваться, расширять границы своей компетентности, перестраивать привычную структуру деятельности. В то же время, как отмечают многие специалисты, образование — это огромная инерционная система, в которой разработка и внедрение новых методик занимает годы и даже десятилетия. Иллюстрацией реальной ситуации в вузах могут служить результаты

опроса, проведенного Л. В. Горюновой в Южном федеральном округе с целью выявления потребностей и возможностей современных преподавателей к постоянному профессиональному совершенствованию и изменению профессиональной деятельности: около 58 % преподавателей не знают, чего они хотели бы добиться в профессиональном плане в ближайшие три года, т. е. более половины опрошенных не определились в направлении и не имеют конкретной цели своего профессионального развития на краткосрочный период, 30 % опрошенных никогда не изменяли свою профессиональную деятельность, а 48 % респондентов с трудом осваивают новые виды своей профессиональной деятельности. Таким образом, очевидно, что около половины преподавателей не имеют опыта осуществления внутренней профессиональной мобильности [17].

В настоящее время остро стоит проблема поиска психологических детерминант профессиональной мобильности преподавателя, которые позволили бы кадрам высшей школы соответствовать современным требованиям к педагогу. Существует мнение, что воспитать мобильную личность может только мобильная личность. Сложившееся представление о профессиональной мобильности человека как способности менять профессию или род деятельности в условиях высокой динамичности общественных отношений и связей не вполне приемлемо для системы образования, где всегда ценились стабильность и преданность профессии. Очевидно, что применительно к данной проблеме более релевантен подход, согласно которому профессиональная мобильность определяется как интегративная, целостная характеристика субъекта деятельности, обеспечивающая гибкую ориентацию в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних) [31].

Проведенный анализ теоретических и прикладных исследований профессиональной мобильности выявил ряд противоречий и проблемных зон в научных изысканиях, некоторые из них будут рассмотрены в данной главе.

Первое противоречие связано с пониманием профессиональной мобильности как характеристики действующего специалиста, с одной стороны, и ее изучением преимущественно на стадии профессиональной подготовки, что было отмечено такими исследователями, как Н. В. Альбрехт, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев, М. В. Кормильцева и др. Безусловно, подготовка мобильного специалиста – актуальная проблема системы

образования, требующая эффективного решения. Но пока сегодняшний студент не приступил к самостоятельной профессиональной деятельности, оценить эффективность этого решения крайне сложно. Исследования мобильности сложившегося профессионала малочисленны (их проводили только Л. А. Амирова, О. М. Дудина, А. М. Санько), а проблема профессиональной мобильности преподавателя вуза вообще крайне редко попадала в поле исследовательского интереса (в частности, данная проблема отражена в работе Ч. И. Ильдархановой). Изучение мобильности действующего профессионала требует иной методологии, поскольку реализация компетентностного подхода, характерного для большинства работ по мобильности будущего специалиста, не позволяет раскрыть всей сложности проблемы. Работа по исследованию проблемы, заявленной в данной главе, основана на реализации субъектно-деятельностного подхода, позволяющего рассматривать мобильного педагога как активного субъекта своего жизненного и профессионального пути, способного к выбору продуктивных стратегий адаптации к меняющимся условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Второе противоречие основывается на неопределенности места профессиональной мобильности в структуре личности. Трактовка мобильности как свойства личности является предельно упрощенной. Исследователи расширяют это толкование. Так, Л. В. Горюнова выделяет три взаимосвязанных сущности профессиональной мобильности: качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; деятельность человека, детерминированная меняющими среду событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды. В соответствии с этой структурой автор предлагает изучать профессиональную мобильность на уровне личностных качеств (адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность); на уровне характеристик деятельности (рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность); на уровне процессов преобразования собственной личности, деятельности, окружающей среды [17].

При всем разнообразии теоретических моделей мобильности и широком спектре ее индикаторов в эмпирических исследованиях можно отметить, что в ее описания включаются самые различные характеристики, свойственные всем уровням интегральной индивидуальности. Такие индикаторы мобильности, как активность, пластичность, сензитивность не вполне корректно считать свойствами личности. Совокупность признаков мобильности можно было бы назвать симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Модели мобильности, включающие в себя определенные наборы индивидуально-психологических свойств, в некоторой степени ограничены теоретическими воззрениями авторов. При этом нельзя отрицать, что профессиональная мобильность связана с индивидуальными свойствами, поскольку именно это единство и нашло свое отражение в понятии «мобильная личность». В исследовании профессиональной мобильности преподавателя высшей школы индивидуальность рассмотрена как одна из детерминант мобильности. На эмпирическом этапе работы была проверена гипотеза о детерминированности профессиональной мобильности преподавателя его разноуровневыми индивидуальными свойствами. Основанием для выдвижения такой гипотезы послужили как результаты теоретического анализа предшествующих исследований авторов данной главы [3] и работ других авторов, посвященных проблеме психологической готовности к педагогической деятельности. Эта готовность рассматривается большинством авторов как компонент или характеристика мобильности (о характере сопряженности этих феноменов будет сказано далее), и ее исследование представляет интерес именно в рамках проблемы мобильности. Исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности с индивидуальными свойствами молодых преподавателей показало, что из психодинамических свойств наибольшее влияние на уровень готовности оказывают показатели коммуникативной сферы, в частности коммуникативная эргичность и экстраверсия. У студентов-выпускников наряду со свойствами коммуникативной сферы большую роль в определении многих показателей готовности играют свойства интеллектуальной сферы: интеллектуальные эргичность, пластичность, скорость и индекс интеллектуальной активности. Готовность студентов-выпускников к педагогической деятельности тесно связана также с показателями активностных шкал – индексами интеллектуальной активности, коммуникативной активности, общей активности и общей адаптивности.

Из личностных свойств молодых преподавателей лишь отношение к работе определяет бо́льшую часть показателей готовности, из них отдельные связаны с показателями коммуникативной сферы: открытостью в общении и конформностью. На общий уровень готовности студентовыпускников помимо отношения к работе влияет также уровень притязаний, богатство эмоциональных реакций и дисциплинированность.

На показатели готовности молодых преподавателей оказывают влияние такие социально-психологические свойства, как общая интернальность, интернальность в области достижений, области неудач, семейных отношениях и производственных отношениях. У студентов отдельные показатели готовности обусловлены интернальностью в области достижений.

Эти результаты показывают, что детерминация психологической готовности (возможно, и мобильности как связанной с ней характеристики) индивидуальными свойствами неоднозначна и зависит от этапа профессионализации. Поэтому в данной главе в модель профессиональной мобильности не были включены определенные личностные свойства и сама мобильность была рассмотрена во взаимосвязи с максимальным количеством разноуровневых личностных свойств, что поможет в перспективе сформировать оптимальный перечень ее характеристик.

Третье противоречие связано с нечеткостью соотношения понятий «мобильность» и «адаптация». Адаптивность как характеристика профессиональной мобильности рассматривается во многих работах [3, 17, 23, 31]. Можно выделить подход Ю. Ю. Дворецкой, которая определяет профессиональную мобильность как механизм адаптации личности, позволяющий человеку управлять ресурсами субъектности и профессиональным поведением [18]. Мы понимаем профессиональную мобильность как стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности, которая является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта.

Один из важнейших аспектов понимания сути профессиональной адаптации – оценка соотношения активной (регулирование) и пассивной (отражение) функций субъекта адаптации в адаптационной ситуации. Существует мнение, что адаптация и активность суть противоположности, поскольку адаптация есть страдание, претерпевание неко-

торых внутренних изменений под влиянием внешних причин, а активность — нечто, исходящее из субъекта и направленное вовне. Однако будучи противоположностью активности, адаптация с ней неразрывна (в том числе и с социальной активностью). Конкретные исследования показывают, что соотношение этих двух сторон взаимодействия человека со средой зависит от его индивидуальных особенностей, от характера деятельности и от этапа адаптации.

Можно согласиться с точкой зрения А. А. Реана, утверждающего, что различение типов адаптационного процесса по критерию «активный – пассивный» не является конструктивным, поскольку так называемый «конформный» тип, характеризующийся «пассивным» принятием целей и ценностей группы, тоже активный. Но здесь речь идет об активном приспособлении личности, об активном самоизменении, самокоррекции в соответствии с требованиями среды. Просто пассивного принятия ценностных ориентаций среды (в том числе профессиональной) без активного самоизменения быть не может, если речь, действительно, идет о процессе адаптации. В связи со сказанным, критерием различения типов адаптационного процесса А. А. Реан предлагает считать не «активность – пассивность», а вектор активности, его направленность. Направленности вектора активности «наружу» соответствует один тип адаптационного процесса, характеризующийся активным влиянием личности на среду, ее освоение и приспособление к себе. Направленности вектора активности «внутрь» соответствует другой тип адаптационного процесса. Он связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов. Это тип активного самоизменения и активного самоприспособления к среде. Существует еще и третий тип адаптационного процесса, причем этот тип как раз и является наиболее распространенным и наиболее эффективным с точки зрения адаптации. Этот тип А. А. Реан называет вероятностно-комбинированным. Он основан на использовании обоих вариантов вышеупомянутых «чистых» типов. Выбор того или иного варианта осуществляется в результате оценки личностью вероятности успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии (вектор активности «внутрь» или «наружу») [42].

Исходя из анализа различных подходов, под адаптацией понимается непрерывный, самостоятельный, внутренне мотивированный про-

цесс, характеризующий в конечном итоге принятие или непринятие развивающейся личностью внешних и внутренних условий осуществления деятельности, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении. Адаптационные процессы сопровождают весь период профессионализации, а стратегия адаптации, которую определяет для себя субъект жизненного и профессионального пути (в том числе и стратегия профессиональной мобильности), — это воплощение его общей жизненной стратегии в профессиональной сфере.

Следует заострить внимание на понятии «стратегия жизни», в определении которого до сих пор нет логической четкости и ясности. Оно трактуется либо как система перспективных представлений и ориентаций личности, либо еще более узко – как система целей, планов и ценностных ориентаций. Традиционный для отечественной психологии жизненного пути подход К. А. Абульхановой-Славской определяет жизненную стратегию в широком смысле как принципиальную, реализуемую в различных жизненных условиях, обстоятельствах, способность личности к соединению своей индивидуальности с условиями жизни, к ее воспроизводству и развитию. В узком смысле жизненная стратегия – это разработка определенного жизненного решения для преодоления жизненных противоречий. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, личность выступает активным субъектом своей жизни, способным к самоорганизации и саморегуляции. Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу – имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск. В отличие от других способов организации жизни – жизненной позиции и жизненной линии – жизненная стратегия является интегративной характеристикой жизненного пути. Стратегия жизни заключается в способах изменения, преобразования условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности. В основе ее построения лежит поиск соответствия типа личности способу жизни. Другими словами, построение жизненной стратегии должно осуществляться с учетом типологических различий индивидуальной траектории жизни личности. При этом данный процесс происходит только в активном состоянии личности. Активность есть предпосылка построения стратегии жизни. Она определяет меру соответствия и баланса между желаемым и необходимым, личным и социальным [1].

Открытым остается вопрос о признаках стратегии профессиональной мобильности. К ним можно отнести активность преподавателя в освоении новых форм деятельности, нацеленность на собственное профессиональное и личностное развитие, активное целеполагание в профессиональной и внепрофессиональной жизни, сочетание высоких профессиональных достижений с сохранением своего физического и психического здоровья и др. Разработка модели профессиональной мобильности как стратегии адаптации и предпосылки саморазвития педагога является актуальной задачей данного исследования, для решения которой потребуется реализация событийно-биографического подхода к изучению жизненного пути профессионала в целом и профессиональной адаптации в частности.

Четвертое противоречие связано с соотношением понятий «мобильность» и «готовность». В словарях и большинстве авторских определений понятие профессиональной мобильности раскрывается через способность и готовность личности к освоению новых функций, адаптации, саморазвитию и т. д. Однако психологическая готовность к деятельности — слишком сложный конструкт для его использования в качестве объясняющей характеристики другого сложного конструкта. Систематизация исследовательского поиска по проблемам профессиональной мобильности и психологической готовности к деятельности позволили предположить, что готовность — одна из главных психологических детерминант выбора стратегии профессиональной мобильности преподавателем высшей школы в процессе его адаптации к новым условиям профессионально-педагогической деятельности и основа процесса саморазвития.

Разработанная и эмпирически обоснованная в данном исследовании модель психологической готовности к педагогической деятельности определяется как развивающаяся структура, как интегративное психологическое образование, обусловленное разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении субъекта к педагогической профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития. Был выделен ряд подструктур профессиональной готовности преподавателя: специальная предметная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая. В каждой из подструктур готовности были выделены три компонента: операциональный (владение способами

и приемами деятельности, необходимыми знаниями, навыками, умениями); эмоционально-волевой (эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление); мотивационный (интерес к деятельности, осознание ответственности за выполнение профессиональных задач, желание выполнять деятельность на высоком профессиональном уровне, актуализация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии в труде) [12].

Проведенное эмпирическое исследование взаимосвязи готовности к педагогической деятельности и особенностей индивидуальных стратегий адаптации (на примере молодых преподавателей вуза) показало сложный, неоднозначный характер этой взаимосвязи ввиду ее построения и реализации. Следует указать некоторые результаты, значимые в контексте изучения профессиональной мобильности. Было установлено, что количество используемых молодым преподавателем стратегий преодоления трудностей напрямую связано с мотивационным компонентом его готовности. Конструктивными стратегиями преодоления трудностей руководствуются преподаватели с высоким уровнем развития мотивационного компонента социально-психологической и аутопсихологической подструктур готовности, а также аутопсихологической подструктуры в целом. Неконструктивные стратегии используют преподаватели, характеризующиеся низким уровнем эмоционально-волевого компонента в целом и его составляющих в дифференциально-психологической и аутопсихологической подструктурах. Мотивационный компонент готовности молодого преподавателя напрямую взаимосвязан со степенью проработанности личных профессиональных перспектив. В ближайшем будущем такая сфера самореализации, как повышение профессионального мастерства, будет взаимодействовать с общим уровнем готовности, ее эмоционально-волевым и мотивационным компонентами, методической, социально-психологической и аутопсихологической подструктурами и их составляющими.

Также в исследовании было установлено, что готовность к педагогической деятельности играет роль опосредующего звена между индивидуальными свойствами молодого преподавателя и особенностями построения стратегий профессиональной адаптации. При высокой готовности осознание преподавателем актуальной ситуации профессионального старта и планирование будущего практически не зависят от индивидуальных особенностей и, следовательно, могут успешно реализовываться даже при самом неблагоприятном их сочетании. При низкой готовности эти функции осуществляются за счет качеств (мечтательность, экстернальность в семейных отношениях, низкая интеллектуальная пластичность, низкая психомоторная эмоциональность), которые либо не способствуют успеху в деятельности, либо нарушают экологичность протекания процессов адаптации, делая слишком высокой «психологическую цену» адаптации для субъекта деятельности.

Можно предположить, что психологическая готовность к педагогической деятельности и на последующих этапах профессионализации является детерминантой выбора тех или иных стратегий адаптации (в том числе и стратегии профессиональной мобильности) и играет роль опосредующего звена между мобильностью и индивидуально-психологическими свойствами преподавателя вуза. Следует отметить, что данная гипотеза требует тщательной проверки в дальнейших эмпирических исследованиях профессиональной мобильности как стратегии адаптации преподавателей к новым условиям деятельности и основы саморазвития.

Таким образом, проведенный анализ проблемных вопросов в изучении профессиональной мобильности преподавателя высшей школы позволил определить мобильность как вероятностно-комбинированную стратегию адаптации к меняющимся условиям осуществления профессионально-педагогической деятельности, которая предполагает направленность вектора активности как на саморазвитие и самосовершенствование, так и на самоприспособление к деятельности. Стратегия профессиональной мобильности является частным случаем общей жизненной стратегии субъекта и предпосылкой его саморазвития. Исследовать мобильность необходимо в процессе профессионализации преподавателя на всех этапах его становления на фоне общих тенденций развития в процессе жизненного пути. Теоретико-методологической основой исследования должны стать субъектно-деятельностный и событийно-биографический подходы.

# 3.3. Структурные особенности потенциала личности в контексте идеи личностно-профессионального саморазвития на примере личности судьи

Научная разработка и осмысление категории саморазвития человека в трудах отечественных исследователей позволяет достаточно четко выделить две оформившихся идеи. Первая – это идея детерминации

саморазвития и развития в целом сферы потенциального. Под «потенциальным» в самом общем виде понимаются такие свойства и возможности человека, которые могут осуществиться и стать реальностью только при определенных условиях. С другой стороны, потенциальное выступает как результат развития, сложное системное образование, которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития и саморазвития личности [4, 6]. Вторая идея связана с постулированием локализации источника саморазвития в деятельности; с трактованием саморазвития как активности человека по преобразованию самого себя в пространстве определенной деятельности (субъектно-деятельностный подход). Эту идею поддерживали такие исследователи, как В. Г. Асеев, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский.

Таким образом, проблема потенциала личности профессионала представляет собой современную постановку сравнительно традиционной проблемы психологических факторов и механизмов саморазвития и самореализации человека в пространстве профессии. Данная тема сама по себе не нова и научно разрабатывается в различном терминологическом оформлении — жизнестойкости, силы  $\mathcal{A}$ , саморегуляции, адаптивности, и в разных проблемных контекстах — жизненного пути, онтогенетического развития личности, эффективности деятельности и др.

В контексте концептуальных представлений о личностно-профессиональном саморазвитии, развиваемых С. А. Минюровой [38], «потенциал как возможности и внутренние ресурсы становится основой, базой для воплощения в реальность идей человека по преобразованию самого себя. Сфера потенциального содержит в себе прообразы различных вариантов возможных изменений человека. От него самого зависит, будут ли эти возможности проявлены в актуальной жизнедеятельности» [38, с. 38]. Следовательно, для формирования представлений о саморазвитии особенно актуальны исследования проблематики личностного потенциала человека в рамках определенной профессиональной деятельности.

Представляется интересным изучение специфики потенциала личности на примере потенциала личности судей как представителей определенной социально-профессиональной группы, поскольку принимаемые ими решения связаны с вопросами нравственности и, порой, непростого морального выбора, и в прямом смысле решают судьбу человека [50]. Ситуацию вынесения приговора усложняет нестандарт-

ность, отсутствие шаблонности рассматриваемых дел, где становится невозможным применение стереотипных действий. Именно в таких ситуациях раскрываются ресурсные возможности человека, или, иными словами, потенциал личности.

По факту анализа особенности судебной системы в современной России (по работам Г. А. Гаджиева [11], М. И. Клеандрова [27], В. И. Радченко, В. П. Кашепова [29], М. Н. Маршунова [36], Ю. И. Сидоренко [47] и др.), был сделан вывод, что совокупность структурных недостатков и господства неформальных отношений на практике ставят судей в непосредственную зависимость от председателей судов, а также в косвенную зависимость от государства. Назначение судей и их продвижение по службе, наложение на них взыскания и их отставка, а также материальное вознаграждение, отражают тот же порядок вещей и подпитывают друг друга [48]. Институциональные изменения в рамках судебной реформы (повышение уровня заработной платы, статуса судей в РФ, социальные льготы и пр.), направленные на обеспечение подлинной суверенности российских судей, на сегодняшний момент не решают проблемы. Мировоззрение и культура судей, в особенности уровень их профессионализма в судебном и правовом отношении, могут способствовать формированию у них стандартов, дающих возможность вырваться из-под влияния среды. Но подобная возможность зависит от воспитания судьи, его профессиональной подготовки и нравственного отношения к своим должностным обязанностям. В представленном исследовании сделана попытка обратить непосредственное внимание на меру преодоления целостной личностью заданных средой обстоятельств, тем самым - на обеспечение сохранения объективности принимаемых судьей решений. Речь идет о потенциале личности судьи.

Указанный конструкт описывает не только ресурсные возможности траектории и интенсивности развития человека, но и его характеристику как субъекта специфической профессиональной деятельности, сталкивающей в своем содержании, с одной стороны, нормативы осуществления правосудия, а с другой, нравственные и ценностные ориентиры самого человека.

Настоящее исследование опирается на представления о потенциале личности как на выражение меры преодоления ею заданных об-

стоятельств (Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин [40]). Феномен потенциала в данном трактовании носит неспецифический характер, способен проявляться в различных видах деятельности и обладает самоценностью независимо от контекста его проявления.

Потенциал личности, выступающий как сложное многокомпонентное образование, обеспечивает гибкое совладание с деформирующими воздействиями, принуждающими человека к изменению своих действий при сохранении смысловых ориентаций и базовых структур личности, и обусловливает способность человека к оптимальному осуществлению деятельности, принятию верного решения.

Идея о трехкомпонентной структуре потенциала личности, обозначенной в работах Н. С. Глуханюк [16], Е. В. Дьяченко [16], Э. Ф. Зеера [22], Д. А. Леонтьева [33], А. М. Павловой [41], послужила теоретико-методологической основой исследования.

Реальные возможности личности (соотносящиеся с организацией целенаправленной деятельности), устремления и общая направленность личности (связанные с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных обстоятельств) и самоактуализация или расширение своих потенций (связанная с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбором цели для последующего воплощения) реализуются на двух уровнях человеческой организации: психофизиологическом (особенности нервной системы, способности и др.) и психологическом (мотивационным по сути, психосоциальным по происхождению).

Вызывает особый интерес психологический уровень реализации потенциала личности, так как ценностно-нравственные ориентиры личности, обозначенные нами как предмет исследования, проявляются непосредственно на этом уровне (исследования Е. Р. Калитеевской [25], Д. А. Леонтьева [33] и др.) и не обусловлены психофизиологическими особенностями человека. Высокую значимость общечеловеческих ценностей, моральных норм в профессиональной деятельности судьи отмечали такие ученые, как А. В. Дулов [32], А. Э. Жалинский [37], А. Ф. Кони [30], В. В. Романов [43], И. Н. Сорокотягин [50], С. Д. Чиганова [53], Г. Г. Шиханцов [54].

Таким образом, систематизация исследований проблемы позволила эксплицировать потенциал личности судьи как сложное комплексное образование личности, составляющее основу профессио-

нально-личностного развития и обеспечивающее ее устойчивость на фоне внешнего давления и возможного рассогласования нормативности судопроизводства и ценностно-нравственных ориентиров судей. Потенциал личности судьи рассматривается в контексте его профессиональной деятельности и проявляется на психологическом уровне его человеческой организации.

В рамках исследования были сформулированы три эмпирические гипотезы:

- 1. Потенциал личности судьи является сложным комплексным образованием личности и имеет характерные (специфические) особенности проявления в сравнении с представителями других профессий.
- 2. Потенциал личности судьи характеризуется своеобразием строения и структуры в отличие от других профессиональных групп.
- 3. Показатели потенциала личности судьи вносят вклад в успешность его профессиональной деятельности. Успех определяется как положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества, и выступает своеобразной формой самореализации субъекта, обеспечивая его саморазвитие и предполагая одобрение или признание со стороны общества [21].

Исследовательской базой проведенной работы выступили Ревдинский городской суд (г. Ревда, Свердловская область) и Пермский городской суд (г. Пермь, Пермская область). К работе были привлечены судьи, специализирующиеся на рассмотрении уголовных дел (в общей сложности 67 человек в возрасте от 30 до 48 лет).

В качестве контрольных групп сравнения сформированы выборки кредитных специалистов (30 человек), инженерно-технических работников (27 человек) и предпринимателей (41 человек). Критерием выбора групп сравнения выступило отсутствие в содержании профессиональной деятельности ситуаций повышенной неопределенности в сочетании с необходимостью принимать судьбоносные для других людей решения.

Исследование устойчивых личностных свойств судей проводилось с помощью методики 16 PF Р. Кеттелла (форма А) в русскоязычной адаптации А. А. Рукавишникова, М. В. Соколовой [45]. Для изучения локуса ответственности использовался опросник «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда [8].

Изучение осмысленности жизни осуществлялось с помощью «Теста смысложизненных ориентаций» (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева [35]. Для исследования характерных стратегий поведения в ситуациях с препятствиями в достижении цели применялась проективная методика рисуночной фрустрации, предложенная С. Розенцвейгом в адаптации Л. Д. Столяренко [51].

Характерные психологические особенности потенциала личности судей выявлялись посредством дескриптивного (описательного) и сравнительного анализов по методу Манна–Уитни. Своеобразие строения и структуры потенциала личности судей, его интегративные характеристики изучались посредством корреляционного (по методу обратных связей Спирмена) анализа. Путем регрессионного анализа (по методу обратных связей (backward)) было выявлены эффекты вкладов (показателей) личностного потенциала судей в успешность их профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что *проверка первой эмпирической гипо- тезы* осуществлялась с помощью дескриптивного, частотного и сравнительного анализа показателей потенциала судей и представителей других профессий.

В ходе этой проверки выявлены характерные особенности проявления потенциала личности судьи. В области устойчивых диспозиций личности обнаружены общительность, открытость, готовность к сотрудничеству, внимание к людям, активность в устранении конфликтов (фактор A: Mo = 8; As = -1,25; Ex = 2,32); стремление к суверенности, отказ от признания внешней власти (фактор E: Mo = 6; As = -0,24; Ex = -0,82). Отметим, что у судей менее выражена потребность в автономии (фактор A+), нежели у кредитных специалистов и предпринимателей. Своенравие, конфликтность, агрессивность, склонность к авторитарному поведению характерна в большей степени людям, ориентированным в профессиональной деятельности на рыночную конкуренцию, прибыль.

Судьям характерна эмоциональная устойчивость, выдержанность, эмоциональная зрелость (фактор C: Mo = 8; As = -0.01; Ex = -0.76). Отметим, что людям с высокой и средней оценкой по фактору C свойственны и более высокие моральные качества [26].

Установлен высокий уровень нормативной регуляции поведения (фактор G: Mo = 10; As = -0.40; Ex = 0.04). Так, для сравнения с личностью судей в исследовании личностного потенциала предпринимате-

лей [16, 20] результаты по шкале G имеют низкий уровень выраженности и свидетельствуют о низком интересе предпринимателей к общественным стандартам и сниженной моральной регуляции поведения (рис. 10)<sup>1</sup>. Результаты, полученные на выборке кредитных специалистов, также подтверждают вышеописанный факт.

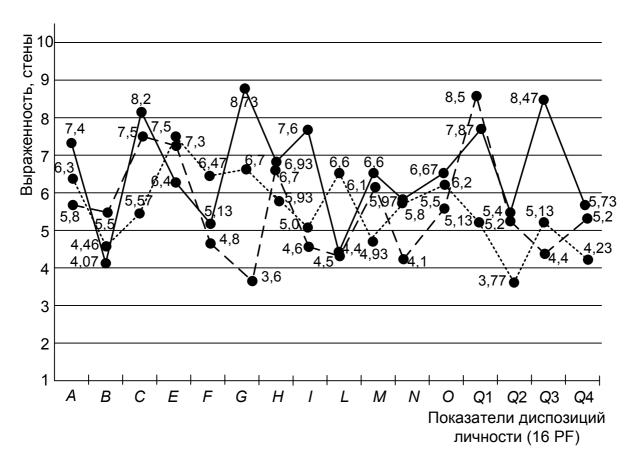


Рис. 10. Профиль диспозиций личности:

— судьи; — кредитные специалисты; — предприниматели; A — «общительность — замкнутость»; B — «высокий — низкий интеллект»; C — «эмоциональная устойчивость — неустойчивость»; E — «доминантность — конформность»; F — «беспечность — озабоченность»; G — «высокая совестливость, нормативность — недобросовестность»; H — «смелость — робость»; I — «мягкосердечность — жестокость»; L — «подозрительность — доверчивость»; M — «мечтательность — практичность»; N — «проницательность — наивность»; N — «склонность к чувству вины — самоуверенность»; N — «радикализм — консерватизм»; N — «самодостаточность — социабельность»; N — «высокий — низкий самоконтроль поведения»; N — «напряженность — расслабленность»

 $<sup>^{1}</sup>$  Рисунки в данной главе приводятся по опроснику Дж. Кеттелла 16 PF [26, 45].

Полученный результат может свидетельствовать о важности фактора нормативности поведения в профессиональной деятельности судей.

Судьям, участвующим в исследовании, свойственна склонность к рефлексии своей деятельности, высокая степень ответственности, стремление доводить начатое дело до конца (фактор I: Mo = 8; As = -0.65; Ex = -0.27); самобытное мировоззрение, своеобразная манера поведения, ориентация на собственную волю, склонность к рефлексии (фактор M: Mo = 4; As = 0.11; Ex = -1.29).

Выявлена выраженная эмоциональная стабильность судей, высокий самоконтроль поведения (фактор Q3: Mo = 9; As = -0.08; Ex = -0.92).

Сравнительный анализ, который используется для оценки различий между двумя выборками (U-критерий Манна—Уитни [40]), позволил выявить достоверные различия ( $p \le 0,01$ ) в выраженности следующих личностных диспозиций у судей, выборки предпринимателей, а также кредитных специалистов: независимость (фактор E, Uпредпр. = 2,8; Uкс. = 2,92), жесткость (фактор I Uпредпр. = 2,73; Uкс. = 2,64), самоконтроль (фактор Q3, Uпредпр. = 2,81; Uкс. = 2,43). Обозначенные факторы определяют специфичность проявления описанных качеств именно в судейской деятельности.

Следует отметить, что показатели «эмоциональная устойчивость» (фактор C+), «самоконтроль» (фактор Q3+) и «нормативность» (фактор G+) в выборке судей показывают более высокую выраженность в сравнении как с предпринимателями, так и кредитными специалистами. Перечисленные показатели образуют вторичный фактор, обозначенный как «супер-Эго» [26]. Результаты проведенного анализа позволяют охарактеризовать профессиональную группу судей как людей, обладающих зрелостью эмоций, устойчивостью интересов, развитым чувством ответственности, высоким самоконтролем. Личности с высокими показателями по этому фактору часто являются официальными лидерами и выражают мораль «среднего класса».

Исследование локуса контроля как показателя потенциала личности судей позволило получить следующие результаты (рис. 11).

В области локуса ответственности находится высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями (шкала Ио: Mo = 6; As = 0.25; Ex = -0.82), что свидетельствует о высокой степени личной ответственности судей за события, происходящие в их

жизни. Интернальный локус контроля в области достижений и неудач (шкала Ид: Mo = 6; As = 0,49; Ex = 1,24; шкала Ин: Mo = 5; As = 0,66; Ex = 0,69) подтверждает наличие у судей убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Полученные результаты подтверждают значимость категории нравственности как внутреннего ориентира в психологическом профиле личности судьи (см. рис. 11).

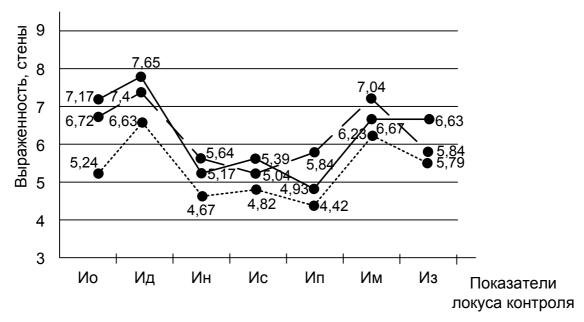


Рис. 11. Профиль показателей локуса контроля:

Ио – общая интернальность; Ид – интернальность в области достижений; Ин – интернальность в области неудач; Ис – интернальность в области семейных отношений; Ип – интернальность в области производственных отношений;

Им – интернальность в области межличностных отношений; Из – интернальность в области здоровья и болезни

Специфичность обозначенных данных подтверждает анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы с группами кредитных специалистов и инженернов (см. рис. 11). Для выявления особенностей в уровне выраженности локуса ответственности в группе судей по сравнению с группами кредитных специалистов и инженеров также был использован U-критерий Манна—Уитни.

Обобщая данные сравнительного анализа профилей показателя локуса контроля судей с кредитными специалистами и инженерами, следует отметить, что у судей выявлены достоверно более высокие

значения ( $p \le 0.01$ ) по шкалам Ио (Uкс. = 2.62), Ид (Uкс. = 2.51), Ип (Uкс. = 2.48), Из (Uинж. = 2.78; Uкс. = 2.81), чем у представителей контрольных групп сравнения — кредитных специалистов и инженеров. Факты свидетельствуют о высокой значимости для профессионализма судей таких характеристик потенциала личности, как независимость, самостоятельность и личная ответственность.

В области осмысленности жизни для судей характерна ответственность за события, происходящие в жизни, возможность управлять своей жизнью (шкала «ЛК — жизнь»: Mo = 39; As = -0.49; Ex = -0.92). Выраженная сила личности судей, сохранение независимости от сторонних влияний (шкала «ЛК —  $\mathcal{H}$ »: Mo = 25; As = -0.59; Ex = -0.70). Субъективная значимость и ценность профессиональной деятельности и жизни в целом также является характерной особенностью потенциала личности судей (по шкале «Результат» — Mo = 31; As = -1.24; Ex = 0.50; по шкале «Процесс» — Mo = 33; As = 0.48; Ex = -0.63 (рис. 12).

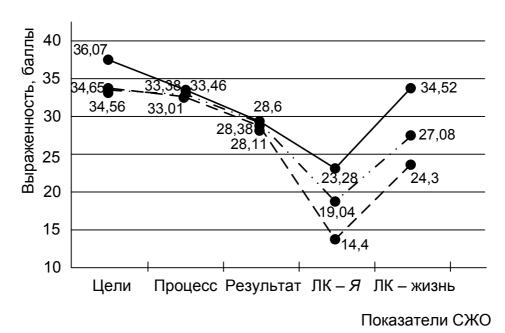


Рис. 12. Профиль показателей смысложизненных ориентаций:

— судьи; — — кредитные специалисты; — — инженеры; Цели — цели в жизни; Процесс — интерес и эмоциональная насыщенность жизни; Результат — удовлетворенность самореализацией; ЛК — Я — локус контроля — Я (Я — хозяин жизни); ЛК — жизнь — локус контроля — жизнь (управляемость жизни)

В области характерных стратегий поведения в ситуациях с препятствиями в достижении цели у судей установлен высокий уровень коэффициента групповой адаптированности (75 %, где 100 % – это

максимальное количество совпадений со стандартом [51]). Данный результат свидетельствует о способности устанавливать контакт с окружающими людьми, высоком уровне коммуникативных навыков (шкала GCR: Mo = 7; As = -0.65; Ex = -0.53) (рис. 13). Отметим, что уровень коэффициента групповой адаптированности в выборке кредитных специалистов (56 %) значимо отличается ( $p \le 0.01$ ) от результатов по выборке судей (U = 2.71).

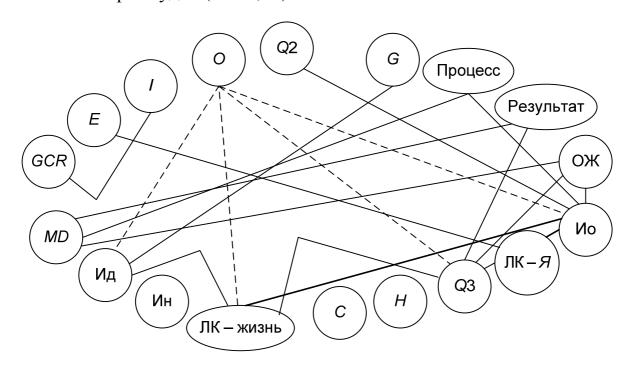


Рис. 13. Результаты корреляционного анализа: графическое представление (плеяды):

факторы 16PF: E – независимость; I – реализм; O – самоуверенность; Q2 – самостоятельность; G – нормативность; Q3 – самоконтроль; H – смелость; C – сила  $\mathcal{H}$ ; MD – самооценка; шкалы УСК: Ио – общая интернальность; Ид – интернальность в области достижений; Ин – интернальность в области неудач; шкалы СЖО: ОЖ – осмысленность жизни; Процесс – эмоциональная насыщенность жизни; Результат – удовлетворенность самореализацией;  $\Pi K - \mathcal{H}$  – локус контроля –  $\mathcal{H}$ ;  $\Pi K$  – жизнь – управляемость жизнью; GCR – коэффициент групповой конформности

В группе судей в сравнении с группой кредитных специалистов и инженеров (сравнительный анализ по Манну–Уитни) выявлены достоверно  $(p \leqslant 0,01)$  более высокие значения таких ключевых показателей смысложизненных ориентаций, как общая осмысленность жизни (Uинж. = 2,58;

Uкс. = 2,65), локус контроля –  $\mathcal{A}$  (Uинж. = 2,13; Uкс. = 2,54), локус контроля – жизнь (Uинж. = 2,54; Uкс. = 2,53).

Таким образом, эмпирически обнаружены характерные психологические особенности потенциала личности судей, востребованные структурно-функциональной спецификой их профессиональной деятельности.

Проверка второй эмпирической гипотезы (гипотеза тестировалась с помощью корреляционного анализа по методу Спирмена) о том, что потенциал личности судьи является сложным интегративным образованием, проявляющим структурное своеобразие в сравнении с представителями других профессий, показала следующие результаты.

Выявлена достоверная ( $p \le 0.05$ ), преимущественно прямо пропорциональная сопряженность подавляющего большинства показателей потенциала личности (см. рис. 13). Результаты демонстрируют наличие в строении потенциала личности судей интегрированности его показателей, что свидетельствует в поддержку выше обозначенной гипотезы.

Ядерными (стержневыми) показателями в структуре потенциала личности судьи, обнаружившими наибольшее количество положительных взаимосвязей, выступили самоконтроль поведения (фактор Q3), осмысленность жизни (шкала ОЖ), локус контроля –  $\mathcal{A}$ , управляемость жизнью (локус контроля – жизнь), общая интернальность (шкала Ио), интернальность в области достижений (шкала Ид) и показатель самооценки личности (фактор MD).

Изолированными показателями-аутсайдерами в данной структуре, не обнаружившими ни одной достоверной корреляционной взаимосвязи с другими переменными, выступили интернальность в области неудач (шкала Ин), эмоциональная устойчивость (фактор C) и смелость (фактор H). Обозначенные показатели являются наиболее автономными в описываемой структуре.

Множественные положительные взаимосвязи были обнаружены между следующими показателями потенциала (табл. 8): внутренним локусом контроля (шкала Ио) и результативностью, осмысленностью, управляемостью жизни, способностью принимать самостоятельные решения (шкалы Процесс, Результат, ОЖ, ЛК –  $\mathcal{A}$ , ЛК – жизнь). Следует отметить, что данные корреляционного анализа шкал СЖО и Ио (шкала методики УСК), приведенные Д. А. Леонтьевым, свидетельствуют об аналогичных результатах: «...так, все шесть показателей (общий и 5 субшкал) значимо

коррелируют с общей интернальностью...» [35, с. 15]. Схожие результаты были получены и на выборке инженеров. Таким образом, полученная взаимосвязь не является специфичной для выборки судей.

Таблица 8 Результаты корреляционного анализа

	C		Креді	итные	1.1	
	Суд	цьи	_	алисты	Инже	енеры
Группа переменных	Коэффи- циент кор- реляции	Уровень значимо- сти	Коэффи- циент кор- реляции	Уровень значимо- сти	Коэффи- циент кор- реляции	Уровень значимо- сти
ЛК-жизнь-Ид	0,540	0,014	0,26	0,173	0,672	0,001
ЛК-жизнь-Ио	0,623	0,003	0,283	0,137	0,763	0,001
ЛК - жизнь - $O$	-0,444	0,050	-0,326	0,078	_	_
ЛК-жизнь- <i>Q</i> 3	0,511	0,021	0,078	0,682	_	_
ЛК – Я – Ио	0,636	0,003	0,564	0,001	0,393	0,052
ЛК $-\mathcal{A} - E$	0,528	0,017	-0,058	0,761	_	_
ЛК – $\mathcal{A}$ – $\mathcal{Q}$ 3	0,52	0,019	0,114	0,547	_	_
Процесс – Ио	0,534	0,015	0,216	0,261	0,301	0,057
Процесс – MD	0,488	0,029	0,026	0,86	_	_
Результат – <i>MD</i>	0,475	0,034	0,313	0,09	_	_
Результат – $Q3$	0,546	0,013	0,221	0,243	_	_
оИ – ЖО	0,528	0,017	0,23	0,23	0,386	0,062
OЖ - MD	0,485	0,030	0,231	0,223	_	_
ОЖ − Q3	0,48	0,032	0,142	0,451	_	_
Ид - O	-0,504	0,024	-0,072	0,711	_	_
Ид - G	0,533	0,016	0,281	0,141	_	_
Ио – <i>O</i>	-0,541	0,014	-0,031	0,873	_	_
Ио – <i>Q</i> 2	0,492	0,028	-0,263	0,691	_	_
GCR – I	0,518	0,019	-0,196	0,299	_	_

Положительные значимые взаимосвязи были обнаружены между самоконтролем поведения (фактор Q3) и удовлетворенностью самореализацией (шкала Результат), уверенностью в принципиальной возможности самостоятельного осуществления жизненного выбора (шкала ЛК — жизнь), силой личности, способной принимать самостоятельные решения (шкала ЛК —  $\mathcal{A}$ ) и общим уровнем осмысленности жизни. Можно предположить, что высокий самоконтроль поведения, основанный на четко осознаваемых целях и мотивах, осознании социальных требований и стремлении их выполнять (что характерно для судей), будет являться необходимым условием их успешности в профессии и в жизни в целом.

Также выявлены значимые взаимосвязи между адекватностью самооценки личности MD и осмысленностью, результативностью жизни (шкалы методики СЖО). Предположительно, адекватная оценка себя, своих возможностей и способностей выступает ресурсным обеспечением успешной самореализации судьи.

Корреляционный анализ показателей в группах кредитных специалистов и инженеров не выявил значимых взаимосвязей, обозначенных в выборке судей (см. табл. 8). Результат свидетельствует о том, что обнаруженные значимые взаимосвязи являются специфичными для судей.

Таким образом, по результатам корреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

- установленные достоверные многочисленные и преимущественно положительные взаимосвязи между большинством показателей потенциала личности судей свидетельствуют об интегративности феномена потенциала личности;
- выявленные ядерные и аутсайдерные показатели в структуре потенциала личности судей выступают проявлением своеобразия строения их личностного потенциала.

*Третья эмпирическая гипотеза* исследования заключалась в определении вклада показателей потенциала личности в прогнозирование успешности деятельности судьи. Проверка данной гипотезы осуществлялась с помощью регрессионного анализа (по методу backward).

В качестве внешнего объективного показателя успешности деятельности судей, технически доступного для отслеживания в настоящем исследовании, выступило соотношение между общим количеством рассмотренных судьей дел и количеством дел, направляемых в кассационную инстанцию на проверку законности и обоснованности постановлений суда (судебных решений).

В результате было получено регрессионное уравнение следующего вида:

Усп.Д = 
$$6,443 + 0,030 G + 0,087 ЛК - жизнь + 0,176 Q3 - 0,186 I$$
,

где Усп.Д – показатель успешности деятельности судей как количественное выражение обоснованности судебных постановлений; фактор G – нормативность поведения; ЛК – жизнь – управляемость жизнью; фактор Q3 – самоконтроль; фактор I – реализм.

Полученные коэффициенты регрессии перед сокращенными обозначениями показателей потенциала личности указывают на их вклад в прогноз успешности деятельности судьи. Так, наиболее важными показателями в структуре потенциала личности судей выступили самоконтроль, нормативность поведения (сила *сверх Я*), управляемость жизнью и реализм (рациональность). Данные показатели будут максимально информативны в прогнозировании успешности деятельности судей через оценку обоснованности выносимых ими судебных постановлений.

Результаты проведенной работы могут выступать научно обоснованными ориентирами комплексного, включая психологическое, сопровождения профессиональной деятельности судей, начиная с этапа их профессиональной подготовки в высших учебных заведениях юридического профиля, а также комплексного сопровождения, теоретико-методологическую основу которого составляют концептуальные идеи личностно-профессионального саморазвития человека.

Конкретный эмпирический материал данного исследования может выступать как основа разработки психодиагностического инструментария для распознавания потенциальных особенностей специалистов юридического профиля и возможностей их раскрытия в сложных и неоднозначных ситуациях принятия судебных решений, а также как основа создания тренинговых программ по преодолению тревожности, профессиональных стрессов, нивелированию качеств, препятствующих раскрытию ресурсных возможностей личности судей и сдерживающих их успешную самореализацию в профессии.

## Список литературы

- 1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
- 2. *Альбрехт Н. В.* Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. В. Альбрехт. Екатеринбург, 2006. 26 с.
- 3. *Амирова Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. А. Амирова. Уфа, 2009. 401 с.
- $4. \$  Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. Москва: Учпедгиз, 1981. С. 3–19.

- 5. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразовывание ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- 6. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. Москва: Наука, 1981. 320 с.
- 7. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. Москва: Мысль, 1976. 158 с.
- 8. *Бажин Е.* Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
- 9. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Москва; Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. 272 с.
- 10. Введение в психологию / под ред. А. В. Петровского. Москва: Академия, 1996. 496 с.
- 11. Гаджиев Г. А. К вопросу о пробелах в Конституции / Г. А. Гаджиев // Пробелы в российской Конституции и возможности ее совершенствования / ред.-сост. К. Г. Гагнидзе; Центр конституционного исследования Моск. обществ. науч. фонда. Москва, 2000. С. 20–24.
- 12. *Гершкович Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы): диссертация ... кандидата психологических наук / Т. Б. Гершкович. Екатеринбург, 2002. 218 с.
- 13. *Глоссарий* по психологии профессионального развития / сост. А. М. Павлова, О. А. Рудей, Н. О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 62 с.
- 14. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 260 с.
- 15. *Глуханюк Н. С.* Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидизации / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко // Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 1 (13). С. 117–128.
- 16. *Глуханюк Н. С.* Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований: монография / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 172 с.

- 17. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. В. Горюнова. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.
- 18. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: диссертация ... кандидата психологических наук / Ю. Ю. Дворецкая. Краснодар, 2007. 169 с.
- 19. Дудина О. М. Социально-профессиональная мобильность женщин работниц финансово-банковской сферы [Электронный ресурс] / О. М. Дудина. Режим доступа: http://lib.socio.msu.ru/l/library.
- 20. Дулина Г. С. Социально-психологические аспекты личностного потенциала предпринимателей: диссертация ... кандидата психологических наук / Г. С. Дулина. Ярославль, 2004. 204 с.
- 21. *Ефремова О. И.* Успех как социокультурный феномен (личностный аспект): автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / О. И. Ефремова. Ростов-на-Дону, 1993. 17 с.
- 22. Зеер Э. Ф. Профессионально-личностный потенциал субъектов предпринимательской деятельности: монография / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 104 с.
- 23. *Игошев Б. М.* Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 56. С. 34–40.
- 24. *Ильдарханова Ч. И.* Профессиональная мобильность молодого преподавателя российского вуза [Электронный ресурс] / Ч. И. Ильдарханова // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/3/Ildarkhanova/.
- 25. *Калитеевская Е. Р.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва: Смысл, 2000. С. 231–239.
- 26. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Дж. Кетелла / А. Н. Капустина. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 112 с.
- 27. Клеандров М. И. О совершенствовании механизма отбора кандидатов в судьи и наделение их судейскими полномочиями / М. И. Клеандров // Государство и право. 2005. № 5. С. 86–92.
- 28. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

- 29. *Комментарий* к Федеральному конституционному закону «О судебной системе Российской федерации» / отв. ред. В. И. Радченко, науч. ред. В. П. Кашепов. Москва: НОРМА, 2001. 327 с.
- 30. *Кони А. Ф.* Избранные произведения: в 2 томах / А. Ф. Кони; под ред. Л. Б. Амелина. 2-е изд., доп. Москва: Госюриздат, 1959. Т. 2. 345 с.
- 31. *Кормильцева М. В.* Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. В. Кормильцева. Екатеринбург, 2009. 190 с.
- 32. Криминалистика: учебное пособие / А. В. Дулов [и др.]; под ред. А. В. Дулова. Минск: Экоперспектива, 1998. 415 с.
- 33. *Леонтьев* Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
- 34. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 1999. 487 с.
- 35. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2006. 18 с.
- 36. *Маршунов М. Н.* Комментарий к законодательству о судоустройстве / М. Н. Маршунов. Москва; Санкт-Петербург: Герда, 1998. 25 с.
- 37. *Методика* принятия уголовно-правовых решений должностными лицами органов внутренних дел: учебное пособие / А. Э. Жалинский [и др.]; под ред. А. Э. Жалинского. Москва: Изд-во Акад. М-ва внутр. дел, 1990. 99 с.
- 38. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова. Москва: Компания Спутник +, 2008. 298 с.
- 39. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.
- 40. *Опыт* структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьева [и др.] // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
- 41. *Павлова А. М.* Личностный потенциал как фактор социально-экономической адаптации предпринимателей / А. М. Павлова // Становление и развитие ремесленничества и профессионального ремесленного образования в России: тезисы докладов 4-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 5–7 дек., 2011. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Урал. отд-ние Рос. акад. наук. Екатеринбург, 2011. С. 302–305.

- 42. *Реан А. А.* К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, Философия, политология, социология, психология, право. 1995. Вып. 3. С. 74–79.
- 43. *Романов В. В.* Юридическая психология / В. В. Романов. Москва: Юристь, 1998. 488 с.
- 44. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 287 с.
- $45. \, P$ укавишников  $A. \, A. \, \Phi$ акторный личностный опросник Дж. Кеттелла: руководство по использованию /  $A. \, A. \, P$ укавишников,  $M. \, B. \, C$ околова. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1995. 89 с.
- 46. *Санько А. М.* Социально-технологическая мобильность специалистов как педагогическая проблема / А. М. Санько // Вестник Самарского государственного университета. 2009. № 5 (71). С. 118–123.
- 47. *Сидоренко Ю. И.* О некоторых вопросах, связанных с назначением судей федеральных судов общей юрисдикции и арбитражных судов / Ю. И. Сидоренко // Российская юстиция. 2001. № 2. С. 69–70.
- 48. *Соломон П. Х.* Угроза судебной контрреформы в России / П. Х. Соломон // Сравнительное конституционное обозрение. 2008. № 3 (52). С. 50–60.
- 49. *Сомкин А. А.* Учение А. Дж. Баама о целостной личности и современном обществе / А. А. Сомкин. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2008. 84 с.
- 50. Сорокотягин И. Н. Психология юриспруденции / И. Н. Сорокотягин. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2006. 449 с.
- 51. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии / Л. Д. Столяренко. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 340 с.
- 52. *Франкл В*. Человек в поисках смысла / В. Франкл, Д. Крамбо. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
- 53. *Чиганова С. Д.* Формирование убеждения суда первой инстанции в исковом производстве: диссертация ... кандидата юридических наук / С. Д. Чиганова. Томск, 1985. 239 с.
- 54. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология / Г. Г. Шиханцов. Москва: Зерцало, 1998. 370 с.
- 55. Crumbaugh J. S. Manual of Instruction for the Purpose in Life Test / J. S. Crumbaugh, L. T. Maholick. Munster (Indiana), 1981. 160 p.

## Глава 4. ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ САМОРАЗВИТИЯ

Саморазвитие человека как атрибут онтогенеза происходит через самопознание, самооценку личностных качеств, перманентную постановку и достижение адеватных различным возрастным периодам целей, мирное созидание себя в диалектической взаимосвязи с окружающими.

Противоречивость этого процесса раскрывается в исследованиях особенностей психологических аспектов саморазвития в контексте жизненного пути следующим образом: обусловленность явлений саморазвития осознанием молодежью смысловой картины мира и собственной жизни; детерминация проявления социальной активности пожилых и старых людей процессами саморазвития; влияние специфики субъективного (психологического) времени на устойчивое и целенаправленное развитие и саморазвитие личности и т. д.

## 4.1. Смысловые и временные аспекты будущего в картине мира личности как ресурс саморазвития

Саморазвитие личности в зарубежной и отечественной психологии рассматривается преимущественно с позиций теорий личности. Анализ исследований показал, что недостаточно изученной областью данной проблемы является исследование саморазвития в контексте жизненного пути человека. Жизненный путь представлен в сознании личности в виде смысловой картины мира и собственной жизни. Он имеет пространственно-временную структуру, где время выполняет объединяющую функцию, обеспечивая взаимосвязь между пространственными, событийными характеристиками, а также субъективно воспринимаемыми модусами жизненного пути: прошлым, настоящим и будущим человека. Следовательно, представления о будущем могут являться одним из важнейших ресурсов саморазвития личности. В психологии изучено преобладание определенных временных модусов в картине жизни в зависимости от возраста человека (Е. И. Головаха, Д. Кэмпбелл, К. Левин, Ж.-А. Нурми, С. Пауэрс, Дж. О. Райнор, Н. Н. Толстых).

Также анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что будущее как модус времени жизни личности изучалось преимущественно с позиций событийного и причинно-целевого подходов, рассматривающих хронологию и содержание будущих событий [4, 37, 50], смысловая же представленность будущего в картине мира личности до настоящего времени оставалась за пределами исследовательских интересов. Однако, следует отметить, что регулирующая роль образа будущего по отношению к деятельности человека в настоящем утверждается многими авторами [15, 37, 58, 88 и др.]. Более того, анализ теоретических и экспериментальных исследований позволяет предположить, что психологические особенности и закономерности временных аспектов функционирования будущего отличаются от смысловых.

Анализ смысловых и временных аспектов будущего показал, что психологическое будущее изучается в разных контекстах: в рамках *теорий психологического времени* [15, 44, 110, 111 и др.]; в рамках *теорий личности* [7, 38, 58, 112, 117, 122 и др.], кроме того, образ будущего рассматривается как компонент такого глобального личностного образования, как опосредованное отражение в психике индивидуума целостной субъективной картины мира [4, 20, 56 и др.]; в контексте *теорий жизненного пути* личности [1, 4, 14, 18, 37, 44, 45, 83, 88 и др.].

В 1930-х гг. С. Л. Рубинштейн ввел в психологическую науку понятия жизненного пути и субъекта жизни. Жизненный путь в его понимании — это не просто путь вперед, но и путь «вверх», к достижению личного совершенства. А субъект жизни — это, прежде всего, человек, ответственный за свою жизнь, активный, понимающий и решающий свои проблемы, который может сам повлиять на свою жизнь.

Эта идея является ключевой в данной главе, поскольку мы рассматриваем именно активную роль личности, относящейся к своей жизни и к своему будущему не как к готовому продукту, а как к предмету своего творчества и ресурсу саморазвития. В связи с этим изучение будущего осуществляется с позиций активности личности в контексте жизненного пути, когда человек не только субъективно воспринимает и оценивает свое будущее, но и является центром его детерминации. Субъектная детерминация предполагает активность и творчество человека в организации и преобразовании собственной жизни, стимулировании собственного развития. Таким образом, субъектный подход к исследованию жизненного пути выделен нами как наиболее продуктивный.

Изучение психологического будущего в контексте жизненного пути с позиций активности личности, на наш взгляд, представляется

наиболее продуктивным из всех подходов, поскольку рассматривает человека как центр детерминации жизненного пути, опирающийся на непротиворечивые методологические основания и позволяющий разрабатывать практические технологии конструирования собственного будущего.

Значимой для исследования является теория «жизненного поля личности», разработанная М. Р. Гинзбургом, в которой впервые упоминается понятие «смысловое будущее». Важным моментом в данной теории является то, что в ней выделяется наряду с временным ценностно-смысловой план в жизненном пространстве и конструировании будущего личности, а жизненное поле личности определяется как «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов пространства реального действования – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» [34, с. 46]. В жизненном поле личности представлены значимые личностные смыслы и пространство реального действования прошлого, настоящего и будущего - психологическое прошлое, психологическое настоящее и психологическое будущее. С психологической точки зрения, прошлое существует как опыт человека, настоящее как действенность, а будущее как проект. Функцией психологического настоящего является саморазвитие, включающее в себя самопознание и самореализацию. По отношению к психологическому прошлому оно подводит итог прошлого развития, имея возможность для коррекции прошлых ошибок и неудач, в то же время настоящее задает будущее в категориях осмысленности, структурированности и активности, гарантируя эффективность саморазвития. Психологическое будущее обеспечивает смысловые временные перспективы личности. Его функции: мотивация и валоризация, либо обесценивание и обессмысливание настоящего. При сопоставлении с прошлым будущее принимается человеком либо как преемственность и развитие прошлого, либо как его отвержение и отрицание, следствием чего могут быть целостность или разорванность временной линии развития личности.

Психологическое будущее в концепции М. Р. Гинзбурга включает в себя два компонента: временное и смысловое будущее. Временное будущее представляет собой собственно планирование личностью своих достижений, его функция заключается в обеспечении временной перспективы. Смысловое будущее личности — это проецирование себя в будущее, функцией которого является обеспечение смысловой перспективы личности.

В результате концептуализации исследований было установлено, что психологическое время личности переживается субъективно, в зависимости от многих факторов, а будущее имеет не только временные, но и смысловые аспекты.

В работах отечественных и зарубежных психологов будущее изучается преимущественно с позиций событийного подхода, который ориентирован на установление удаленности, иерархии и содержания будущих событий. Стоит отметить, что смысловые аспекты реже попадают в поле исследовательских интересов, и, следовательно, весьма актуальны для исследования.

Таким образом, основной целью описанного в данной главе исследования являлось описание и операционализация феномена смыслового будущего личности. Задачами исследования стали определение структуры и содержания феномена будущего в смысловой картине мира личности.

Изучение будущего в нашем исследовании осуществлено с позиций активности личности в контексте жизненного пути, когда человек не только субъективно воспринимает и оценивает свое будущее, но и является центром его детерминации. В главе используется понятие «смысловое будущее», впервые введенное М. Р. Гинзбургом, однако проведение исследования потребовало более четкой экспликации и операционализации данного понятия. Конструирование понятия «смысловое будущее» основано на категории «личностный смысл» как одной из базовых характеристик смысловой сферы [56, 83 и др.]. Исходя из рассмотренных теоретических предпосылок, под смысловым будущим понимается в данном исследовании субъективное, личностное отношение и когнитивные представления человека о собственном будущем, являющиеся фрагментом картины мира в смысловой сфере личности. В качестве инструмента изучения смыслового будущего выбран психосемантический метод. Теория личностного смысла и семантического пространства личности позволили операционализировать понятие смыслового будущего. Смысловое будущее включает в себя четыре компонента: аффективный, отражающий позитивное или негативное отношение человека к собственному будущему; когнитивный, состоящий в определенной степени осознанности, структурированности и упорядоченности собственного будущего; активностный, характеризующий значимость будущего для личности; интенциональный, показывающий направленность на будущее, т. е. субъективное переживание наличия целей в будущем. Это отличает реализуемый подход к исследованию будущего от традиционно применяемых событийного и причинно-целевого и позволяет раскрыть его смысловые аспекты.

Организационная форма исследования, описанного в данной главе, представляла собой сравнение по методу поперечных срезов.

В исследовании приняли участие 216 студентов 1–4-го курсов факультета психологии.

Основным методическим инструментом исследования структуры феномена являлся 6-факторный семантический дифференциал (СД) Ч. Осгуда, содержащий следующие факторы: «Оценка», «Комфортность», «Сила», «Активность», «Структурированность» и «Упорядоченность» (факторы оцениваются по 7-балльной шкале). В качестве объектов шкалирования респондентам был предложен ряд понятий в соответствии с задачами и предметом исследования (понятия «мое прошлое», «мое настоящее»). Для изучения смыслового будущего студентами шкалировалось понятие «мое будущее», дополнительным показателем конструкта являлась шкала «Цели в жизни» теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева. Содержательные аспекты феномена будущего изучены с помощью методики «Изучение временной перспективы» Ж. Нюттена и «Техники репертуарных решеток» Дж. Келли («Ранговая решетка» и «Метод триад»).

Критериями выбора и применения методов сбора данных являлись сформированные в психологической науке подходы к измерению феноменов смысловой сферы, психологического времени и самоопределения личности, а также содержание поставленных в работе целей и задач.

Результаты исследования обрабатывались методами математикостатистического анализа: корреляционного (коэффициент линейной корреляции Пирсона), дисперсионного (метод One-Way ANOVA), факторного F (по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением) и кластерного. Расчет производился с использованием статистического пакета SPSS 13.0.

Исследование смыслового будущего показало, что в целом студенты воспринимают свое будущее позитивно и оптимистично, игнорируя мысли о возможных неудачах. Результаты сравнительного ана-

лиза с высокой степенью достоверности показали, что будущее для студентов более значимо, чем прошлое и настоящее (табл. 9).

Таблица 9 Значимые различия средних значений показателей будущего с прошлым и настоящим в общей выборке студентов (n=216)

Показатель	Среді	ние значения	(Xcp)	F	n
Показатель	Будущее	Настоящее	Прошлое	I'	p
Оценка	6,20	5,74	6,04	16,5	$p \le 0.0001$
Комфортность	5,20	5,01	5,02	1	_
Сила	5,51	4,96	5,08	21,5	$p \le 0.0001$
Активность	4,79	4,69	4,23	21,0	$p \le 0.0001$
Упорядоченность	4,82	4,31	5,04	20,0	$p \le 0.0001$
Структурированность	4,21	4,10	3,92	4,40	$p \le 0.013$

Для тестирования гипотезы об особенностях восприятия смысловых аспектов времени был проведен кластерный анализ оценок понятий «мое прошлое», «мое настоящее» и «мое будущее», полученных с использованием методики «Семантический дифференциал». Реконструкция субъективных семантических пространств в разных выборках показала, что их структура изменяется (табл. 10).

Таблица 10 Принадлежность показателей к кластерам в субъективном семантическом пространстве в зависимости от этапа обучения

			Бу	душ	(ee				Н	асто	яще	ee			I	Трог	ШЛО(	e	
№ кластера	Цели	Оценка	Комфортность	Сила	Активность	Упорядоченность	Структурированность	Оценка	Комфортность	Сила	Активность	Упорядоченность	Структурированность	Оценка	Комфортность	Сила	Активность	Упорядоченность	Структурированность
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
									1-й	курс	?								
1	+	+	+	+	+	_	_	+	+	+	+	_	+	+	+	_	_	_	+
2	_	_	_	_	_	+	+	_	_	_	_	_	_	_	_	+	+	+	_
3	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	_	_

Окончание табл. 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
				•					2-й	курс	,								
1	+	+	ı	+	+	1	ı	+	+	+	+	1	+	+	1	1	1	I	_
2	ı	_	ı	_	_	ı	ı	_	_	ı	ı	1	_	ı	+	1	ı	I	_
3	ı	_	ı	_	_	ı	ı	_	_	ı	ı	ı	_	ı	1	+	ı	ı	_
4		_	-	_	_	-	-	_	_	-	-	_	_	Ι	_	_		Ι	_
5	ı	_	ı	_	_	ı	ı	_	_	ı	ı	ı	_	ı	ı	ı	+	1	_
6	_	_	+	_	_	+	+	_	_	_	_	+	_	-	_	_	_	+	+
									3-й	курс	?								
1	+	+	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	+	+	+	+	_	_
2	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
3	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	+	_
4	_	_	_	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
5	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	+
6	_	_	_	_	_	_	_	_	_	+	+	_	+	_	_	_	_	_	_
7	_	_	+	+	+	_	+	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_
		1		ı	1			ı	4-й	курс	?		ı				· ·		
1	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	+	+	+	+	_	+
2	ı	_	-	_	_	ı	_	+	+	+	+	+	+	-	_	_	-	-	_
3	+	+	+	+	+	-	+	_	_	_	_	_	_	-	_	_	-	-	_
4	_	_	_	_	_	+	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	_	+	_

Так, в зависимости от принадлежности респондента к определенному курсу (1–4) его представления о времени собственной жизни изменяются от целостности и неразделимости к четкой дифференциации прошлого, настоящего и будущего в смысловом пространстве личности. Это соотносится с теорией культурно-исторического развития Л. С. Выготского, согласно которой психические образования развиваются от синкретичности к дифференцированности [28]. Также это подтверждает наши предположения об отличии смысловых аспектов психологического времени личности от временных, поскольку в исследованиях временных аспектов указывается, что для более зрелой личности характерно целостное восприятие времени своего жизненного пути и временной трансспективы [37, 44, 45, 51].

Одной из основных задач исследования было установление структуры смыслового будущего. Для тестирования гипотезы о его структуре оценки, полученные при помощи метода семантического дифференциала, были подвергнуты процедуре факторного анализа (метод главных компонент с последующим Varimax-вращением). В результа-

те с высокой степенью достоверности (критерий Kaiser–Meyer–Olkin: MSA=0.811;  $\chi^2=375.162$ ; df=21;  $p\leqslant 0.0001$ ) было получено 4-компонентное решение (критерий Kaise–Meyer–Olkin: MSA=0.811;  $\chi^2=375.162$ ; df=21;  $p\leqslant 0.0001$ ), объясняющее в совокупности 86.2 % доли объяснимой дисперсии. Таким образом, нашло эмпирическое подтверждение положение о 4-компонентной структуре смыслового будущего, содержащего аффективный, когнитивный, активностный и интенциональный компоненты, обозначенные в табл. 11-13 цифрами 1, 2, 3, 4 соответственно.

Таблица 11 Факторное отображение структуры смыслового будущего в общей выборке студентов (n=216)

Компоненты смы-	Фак	торы д	о враще	ения	Факто	ры пос	ле враг	цения
слового будущего	1	2	3	4	1	2	3	4
Сила	785	_	_	_	676	1	476	_
Комфортность	730	_	_	_	458		493	_
Структурирован-	724	_	_	_	491	676	-	-
ность								
Активность	686	-452	_	_	910	-	-	_
Оценка	677	_	_	_	1	1	914	_
Целенаправлен-	426	800	_	-564	-	-	_	979
ность жизни								
Упорядоченность	559	_	717	_	_	910	_	_
ДОД = 86,2 %	52,6	12,4	11,1	10,1	25,2	20,4	19,6	14,6

*Примечание*. При описании результатов факторного анализа приводятся только значимые факторные нагрузки; нули и запятые опущены. Критическое значение 0,40 (SPSS). Двойные вхождения показателей в факторы не исключены.

Факторное решение, не подвергнутое процедуре вращения, подтверждает обоснованность включения шкалы «Цели в жизни» в структуру смыслового будущего.

Уточнить особенности структуры смыслового будущего позволил анализ его специфики в контексте различных жизненных ситуаций. Для этого нами были проанализированы особенности структуры данного феномена в разных возрастных группах на разных курсах обучения (см. табл. 12).

В зависимости от курса наиболее интегрированными являются разные факторы: на 1-м – аффективный, 2-м – когнитивный, на 3-м и 4-м – активностный.

Таблица 12

Факторное отображение структуры смыслового будущего студентов разных курсов (n = 216)

Компоненты		1-й курс	typc			2-й курс	cypc			3-й курс	type			4-й 1	4-й курс	
смыслового будущего		2	8	4	1	2	8	4	1	2	8	4	1	2	3	4
Оценка	925	ı	ı	ı	I	I	878	I	I	I	784	I	I	ı	914	I
Комфортность	742	ı	I	I	738	ı	473	I	I	746	I	I	844	I	I	ı
Сила будущего	627	545	I	I	453	623	I	I	914	I	I	I	009	I	597	I
Активность	I	916	I	I	I	870	I	I	861	I	I	I	688	I	I	I
Упорядоченность	I	I	935	I	865	542	I	I	1	I	I	965	I	891	I	I
Структурирован- ность	I	558	564	1	713	1	I	1	I	668	I	I	443	<b>189</b>	I	I
Целенаправлен- ность жизни	I	1	1	696	I	1	1	696	I	I	888	I	1	1	I	676
ДОД, %	28,3	22,1	19,9	15,9	29,0	22,6	16,7	14,5	24,3	21,4	21,3	14,4	28,9	20,1	18,9	14,7
		ДОД = 86,2	= 86,2			ДОД = 82,9	= 82,9			ДОД = 81,4	= 81,4			ДОД	ДОД = 82,4	

Таблица 13

Факторное отображение структуры смыслового будущего студентов с различными стратегиями профессионального выбора (n=216)

Компоненты смы-	Стр	атегия о	Стратегия отодвигания	ния	$CT_{ ceil}$	ратегия	Стратегия отрицания	ви)	$C_1$	ратегия	Страгегия принятия	ИЯ
слового будущего	1	2	8	7	1	2	3	7	1	2	3	4
Активность	829	I	1	I	I	I	921	I	852	I	I	I
Комфортность	755	456	1	I	456	495	511	I	062	I	I	I
Структурированность	099	I	1	I	698	1	I	I	Ī	<i>8LL</i>	I	I
Оценка	581	I	185	_	I	1	I	904	I	I	-	856
Упорядоченность	I	952	I	I	842	1	I	I	I	856	I	I
Целенаправленность жизни	I	I	905	I	I	904	I	I	I	I	686	I
Сила	I	I	I	946	I	516	461	899	803	I	I	I
дод, %	30,8	19,1	18,0	16,6	25,4	20,9	19,5	19,1	28,8	21,5	15,1	15,1

Наибольшую динамику обнаруживает аффективный показатель. На 1-м курсе он объединяется с показателем силы будущего, на 2-м курсе входит в состав когнитивного компонента, на 3-м он объединяется с целенаправленностью жизни, на 4-м — с активностным компонентом. Стабильность — постоянный показатель целенаправленности жизни, характеризующий наличие или отсутствие в жизни студентов целей в будущем. Показатель силы будущего отличается наибольшей частотой двойных вхождений в различные факторы, что может отражать его связующую функцию между компонентами смыслового будущего. К старшим курсам возрастает роль активностного компонента в структуре смыслового будущего, что свидетельствует об усилении регулирующей роли собственного будущего.

Таким образом, сравнительный анализ факторных структур показывает, что в целом распределение основных компонентов близко к общей структуре смыслового будущего. Но при этом имеются и специфические особенности в зависимости от возраста участников.

Для уточнения роли смыслового будущего как ресурса саморазвития в профессии в данной главе была исследована его структура в подвыборках студентов, отличающихся друг от друга стратегиями сделанного ими профессионального выбора. При помощи контентанализа свободных самоописаний в общей выборке были выявлены три группы студентов с различными стратегиями профессионального выбора. Стратегия откладывания выбора (65 человек): основной смысл сочинений студентов данной группы заключался в том, что они пока не склонны задумываться о том, кем они будут работать и какую роль в этом играет их учеба. Стратегия отрицания профессии психолога (34 человека): под этим подразумевается не отрицание в целом профессии и всего, что с ней связано, а именно нежелание работать по специальности, данными студентами профессиональный выбор фактически сделан, но в пользу другой профессии. Стратегия принятия профессии (117 человек): четкий профессиональный выбор в пользу выбранной профессии психолога, студенты данной группы указывают, что планируют связать свою деятельность с психологией, работать по специальности, их планы продуманы, содержат конкретные предполагаемые места работы, упоминания о видах деятельности психолога. Следовательно, в данной группе студентов представления о профессиональном будущем являются ресурсом саморазвития в выбранной профессии. Структура смыслового будущего в этих подвыборках представлена в табл. 13.

В данном случае сравнение показывает, что в целом факторы содержательно близки к аналогичным в общей выборке, но наблюдаются различия в степени интеграции и взаимосвязи показателей.

В выборке студентов со стратегией откладывания профессионального выбора наиболее интегрированы в структуру смыслового будущего аффективный компонент и показатели активности и структурированности, объединенные в одном факторе (фактор 1, 30,8 % ДОД). Показатель оценки будущего вошел с равным весом также в фактор целенаправленности жизни. Таким образом, структура смыслового будущего при откладывании профессионального выбора более размыта, чем структура в общей выборке. Выделенные факторы практически не воспроизводят первоначальную структуру.

В ситуации отрицания профессии наблюдается доминирование когнитивного компонента (фактор 1, 25,4 % ДОД), в остальном первоначальные компоненты также не воспроизводятся. Связующую роль между основными компонентами выполняют показатели силы и комфортности будущего, вошедшие практически во все факторы. Это подчеркивает их особую роль в построении будущего студентами данной группы. В целом структура смыслового будущего характеризуется сложностью и неоднозначностью.

В подвыборке студентов, принимающих профессию, структура смыслового будущего достаточно четкая, выделяются основные компоненты, как в общей выборке. Доминирует активностный компонент, в который также вошел показатель комфортности (28,8 % ДОД). Второй по значимости – когнитивный (21,5 % ДОД).

Для определения изменчивости взаимосвязей компонентов смыслового будущего был проведен корреляционный анализ. Сравнение картин взаимосвязей позволило сделать вывод о том, что смысловое будущее изменяется от интеграции к разобщенности его компонентов в зависимости от стратегии профессионального выбора (при стратегии откладывания выбора и отрицания профессии значительно больше взаимосвязей (11), чем в случае принятия профессии (5)). Таким образом, интенсивность размышлений студентов о будущем снижается

в ситуации принятого решения (данные корелляционного анализа представлены в табл. 14–16, рис. 14–16).

Таблица 14 Структура взаимосвязей показателей смыслового будущего студентов со стратегией откладывания выбора  $(n=34)^1$ 

Показатели	Цели	1f	2f	3f	4f	5f	6f
Цели	1						
1f		1					
2f		567**	1				
3f		481**	384*	1			
4f		381*	421*	424*	1		
5f			414*			1	
6f			547**	423*	519**	357 <sup>*</sup>	1

*Примечание*. Здесь и далее при описании результатов корреляционного анализа в таблицах нули и запятые опущены;  $^*-$  уровень значимости  $\leqslant 0.05$ ;  $^{**}-$  уровень значимости  $\leqslant 0.01$ ; n- количество наблюдений.

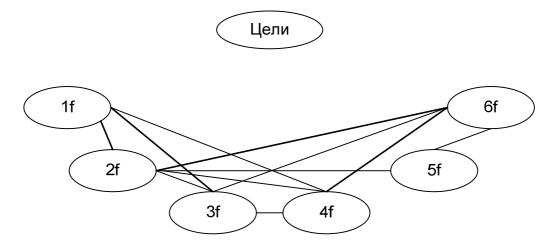


Рис. 14. Взаимосвязи показателей смыслового будущего студентов со стратегией откладывания выбора:

цели — переживание жизни как целенаправленной; аффективный компонент: 1f — оценка, 2f — комфортность, безопасность; активностный компонент: 3f — сила, 4f — активность; когнитивный компонент: 5f — упорядоченность, 6f — структурированность

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Здесь и далее корелляционные таблицы даются в соответствии с правилами представления корелляционного анализа.

Таблица 15 Структура взаимосвязей показателей смыслового будущего студентов со стратегией отрицания профессии (n=34)

Показатели	Цели	1f	2f	3f	4f	5f	6f
Цели	1						
1f		1					
2f		406*	1				
3f	456 <sup>*</sup>	614**	675**	1			
4f			394 <sup>*</sup>	484**	1		
5f		495**		380*		1	
6f		368 <sup>*</sup>	378 <sup>*</sup>			605**	1,000

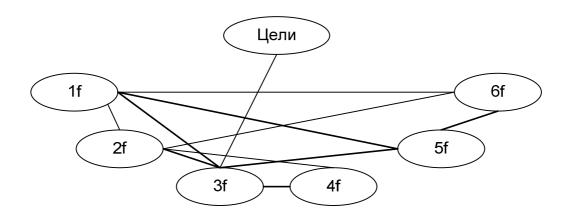


Рис. 15. Взаимосвязи показателей смыслового будущего студентов со стратегией отрицания профессии

Таблица 16 Структура взаимосвязей показателей смыслового будущего студентов со стратегией принятия профессии (n=34)

Показатели	Цели	1f	2f	3f	4f	5f	6f
Цели	1						
1f		1					
2f			1				
3f			380*	1			
4f			538**	590**	1		
5f						1	
6f	320*					450 <sup>*</sup>	1

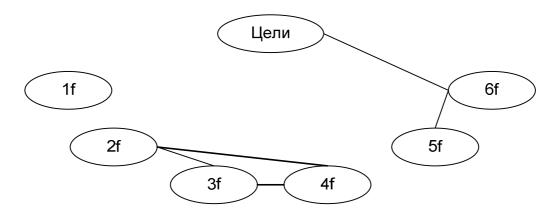


Рис. 16. Взаимосвязи показателей смыслового будущего студентов со стратегией принятия профессии

Следующей задачей исследования было установление и анализ содержательных аспектов феномена смыслового будущего. Для этого была разработана процедура психосемантического анализа, включающая в себя следующие этапы: 1) проведение методики «Изучение временной перспективы» Ж. Нюттена с последующим контент-анализом для выделения основных тем, представленных в будущем (далее они выступили в качестве элементов репертуарной решетки); 2) использование «Техники репертуарных решеток» Дж. Келли. Определение состава представлений о будущем произведено при помощи дескриптивной статистики элементов и факторного анализа конструктов. На данном этапе в исследовании приняли участие 35 девушек в возрасте от 18 до 19 лет. Данный объем выборки является достаточным для проведения психосемантических исследований, поскольку по результатам анализа репертуарных решеток выделен 521 конструкт.

По результатам контент-анализа выявлено, что основными и наиболее значимыми темами в будущем для студентов являются следующие:

- 1. «Самостоятельность» 100 высказываний ( $10\,\%$  от общего числа высказываний). В этот элемент вошли следующие категории: «автономия от родителей» 45 высказываний ( $4,5\,\%$  от общего числа); «независимость» 55 высказываний ( $5,5\,\%$  от общего числа).
- 2. «Учеба» 280 высказываний (28 % от общего числа высказываний). В этот элемент вошли категории «получение образования» 161 высказывание (16 % от общего числа); «саморазвитие» 119 высказываний (12 % от общего числа).

- 3. «Брак» 91 высказывание (9 % от общего числа высказываний). В него вошли категории «отношения с любимым человеком» 51 высказывание (5 % от общего числа); «замужество» 17 высказываний (2 % от общего числа); «собственная семья» 23 высказывания (2 % от общего числа).
- 4. «Работа по специальности» 123 высказывания (12 % от общего числа высказываний). В этот элемент вошли категории «моя профессия» 79 высказываний (8 % от общего числа); «профессиональные трудности» 44 высказывания (4 % от общего числа).
- 5. «Смерть» 29 высказываний (3 % от общего числа высказываний). Изначально этот элемент выступал как категория в соединении с категорией «болезнь». Он оставлен нами в качестве маркера негативного, остро переживаемого горя.
- 6. «Материальный достаток» 35 высказываний (4 % от общего числа высказываний).
- 7. «Успех» 112 высказываний (11 % от общего числа высказываний). В него вошли категории «признание» 56 высказываний (5,5 % от общего числа); «достижения» 56 высказываний (5,5 % от общего числа).
- 8. «Одиночество» 50 высказываний (5 % от общего числа высказываний). В этот элемент вошли категории «трудности в межличностных отношениях» 38 высказываний (4 % от общего числа); «страх остаться одной» 12 высказываний (1 % от общего числа).
- 9. «Дружба» 126 высказываний (13 % от общего числа высказываний). Элемент включает в себя категории «дружеские отношения с одним человеком» <math>50 высказываний (5 % от общего числа); «дружеская компания» 49 высказываний (5 % от общего числа); «страх ссор, конфликтов» 27 высказываний (3 % от общего числа).
- 10. «Счастье» 52 высказывания (5 % от общего числа высказываний).

Анализ отношения к категориям показал, что значимыми и одновременно положительно воспринимаемыми элементами являются «работа по специальности» и «дружба» (табл. 17). Это говорит о четком связывании респондентами своего будущего с профессиональной деятельностью, а также о важности дружеских отношений в будущей жизни.

Двоякое отношение к элементу «брак» может свидетельствовать о неоднозначном восприятии этого события участниками исследова-

ния. С одной стороны, это радостные, эмоционально наполненные отношения, с другой – большая вероятность конфликтов, потерь.

Таблица 17

Сводная таблица сумм рангов (положительных и отрицательных рангов по элементам представлений о будущем) с указанием места по положительному и отрицательному рангам

Элемент	Место по положи-	Место по отрица-		
Элемент	тельному рангу	тельному рангу		
Работа по специальности ( $\Sigma = 3420$ )	2	10		
Счастье ( $\Sigma = 3  402$ )	4	9		
Брак ( $\Sigma = 3 \ 365$ )	1	4		
Дружба (∑ = 3 362)	3	7		
Успех ( $\Sigma = 3 340$ )	8	8		
Самостоятельность ( $\Sigma = 3 \ 189$ )	7	6		
Учеба ( $\Sigma = 3 177$ )	5	5		
Материальный достаток ( $\Sigma = 3  154$ )	6	3		
Одиночество ( $\sum = 1~276$ )	10	2		
Смерть ( $\sum = 969$ )	9	1		

Участники исследования нечетко представляют в своем будущем элементы «счастье», «успех» и «самостоятельность», что может быть связано с абстрактностью этих понятий, в них слабо выражены значимость и эмоциональное отношение, что может свидетельствовать о нечеткости локализации этих элементов в картине будущего респондентов. Невыраженность элемента «учеба» может говорить о незначимости этой ситуации в будущем для студентов. Возможно, она воспринимается как подготовка к жизни, поэтому в картину будущего интегрирована слабо.

Наибольшее количество отрицательных рангов получили элементы «смерть» (которая выступила в исследовании в качестве маркера негативного, глубоко переживаемого несчастья); «одиночество» (что может косвенно указывать на значимость эмоциональных отношений для женщин, о чем говорят исследования Е. И. Горошко) [39]; «материальный достаток» (для российской ментальности характерно, что богатые люди не вызывают доверия, кроме того, они часто одиноки, им завидуют). Все это может препятствовать созданию эмоционально теплых отношений, которые, как показали результаты, являются важными для участников исследования.

Уточнить состав представлений о будущем позволит анализ конструктов.

Структура представлений о будущем выявлялась методом факторного анализа конструктов (521 конструкт), выявленных при помощи реп-теста. В результате принудительного выделения было выявлено 5 факторов, которые были подвергнуты Varimax-Normalized вращению, объясняющих в совокупности 85 % доли объяснимой дисперсии.

Первый фактор, описывающий 28,2 % ДОД, был назван «принадлежность – независимость». В него вошли конструкты с положительным знаком: «присутствие – отсутствие близкого человека рядом», «взаимоподдержка – конфликты», «взаимность – невзаимность», «радость – печаль», «любовь – ненависть», «партнерство – одиночество» и т. д. (факторные веса от 0,8 до 0,966). С отрицательным знаком: «независимость – зависимость», «индивидуальность – безрезультатность», «только один человек – много человек» и т. д. (факторные веса от –0,7 до –0,926)<sup>1</sup>.

Второй фактор, описывающий 22,6 % ДОД, был назван «профессиональные достижения (активность) – расслабленность (пассивность)». В него вошли конструкты с положительным знаком: «карьеризм – пассивность», «знания – тупость», «диплом о высшем образовании – нет диплома», «достижение цели – недостижение цели», «квалифицированный работник – неуч», «достижения – лень», «моя профессия – нет профессии» и т. д. (факторные веса от 0,8 до 0,966). С отрицательным знаком: «спокойствие – беспокойство», «постоянный отдых – постоянная работа» и т. д. (факторные веса от –0,6 до –0,895).

Третий фактор, описывающий 11,6 % ДОД, был назван «самореализация — нереализация своего  $\mathcal{A}$ . В него вошли конструкты с положительным знаком: «учебный процесс — неучебный процесс», «проявление своего  $\mathcal{A}$  — невозможность проявить индивидуальность», «получение нового опыта — застой, регресс», «ответственность — безответственность», «активные действия — пассивные действия», «познание себя — сессия» и т. д. (факторные веса от 0,7 до 0,844). С отрицательным знаком: хорошо высыпаясь — бессонница», «долгая жизнь — короткая жизнь», «много людей — мало людей» и т. д. (факторные веса от -0,6 до -0,834).

Четвертый фактор, описывающий 11,5 % ДОД, был назван «самостоятельность – несамостоятельность». В него вошли конструкты с положительным знаком: «нет зависимости – зависимость», «взрослая жизнь –

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Названия конструктов, подвергнутых факторному анализу, взяты из контент-анализа сочинений испытуемых.

детство», «независимость от родителей — зависимость от родителей», «новая жизнь — обычная жизнь», «свобода — несвобода» и т. д. (факторные веса от 0.7 до 0.914). С отрицательным знаком: «объективность — пристрастие», «не вызывает зависти — вызывает зависть» (факторные веса от -0.512 до -0.948).

Пятый фактор, описывающий 10,8 % ДОД, был назван «безответственность – ответственность». В него вошли конструкты с положительным знаком: «инициативность – нерешительность», «эйфория – расстройство», «бесстрашие – страх», «беззаботность – долг» и т. д. (факторные веса от 0,7 до 0,839). С отрицательным знаком: «завершенность – незавершенность», «понятно всем – непонятно другим» и т. д. (факторные веса от –0,5 до –0,791).

Анализируя состав будущего студентов-психологов, следует отметить, что наиболее интегрированы в его структуру факторы «принадлежность – независимость» и «профессиональные достижения – расслабленность».

Значимость эмоционально-личностных отношений выше уже отмечалась по результатам изучения состава и структуры представлений о будущем на основе анализа элементов. Возможно, что выделение этой сферы жизни участниками исследования обусловлено гендерными особенностями, что согласуется с результатами исследования Е. И. Горошко [39]. Также это может быть обусловлено будущей профессией, для которой одним из профессионально важных качеств личности является эмпатия.

Значимость профессиональной сферы, с одной стороны, может указывать на направленность саморазвития респондентов на свою будущую деятельность, ориентацию на достижение успеха в своей работе. С другой стороны, в сочетании с результатами исследования состава представлений о будущем, где элемент «работа по специальности» оценивается в целом положительно, это может говорить о слабом развитии представлений о будущей деятельности, недооценивании предстоящих трудностей, так называемом феномене «нереалистического оптимизма». В исследовании С. А. Башковой утверждается, что чрезмерная оптимистичность влечет за собой переход активной жизненной позиции в пассивную и затрудняет реальное планирование жизненного пути [11].

Менее интегрированными в структуру картины будущего, по сравнению с факторами «принадлежность – независимость» и «профессио-

нальные достижения – расслабленность», являются факторы «самореализация – неразвитость», «самостоятельность – зависимость», «безответственность – ответственность».

На положительном полюсе фактора «самореализация – неразвитость» находятся такие конструкты, как «знания», «опыт», «уважение», «реализация себя» и др.; в отрицательный полюс фактора входят такие конструкты, как «несамостоятельность», «неосведомленность» и др. Все эти конструкты показывают связь с долговременной перспективой. Студенты представляют себя в будущем реализовавшими свои возможности, но четкие планы у них еще не сформированы.

В фактор «самостоятельность – зависимость» вошли конструкты «нет зависимости – зависимость», «взрослая жизнь – детство», «новая жизнь – обычная жизнь», «деньги – безденежье», «смелость – боязнь» и др. В целом фактор характеризует представления о самостоятельной жизни как о начале нового, ожидаемого события.

Интересно отметить, что фактор «безответственность – ответственность» оказался перевернутым относительно традиционного восприятия положительного и отрицательного его полюсов. Он характеризует положительное отношение к отдыху, «эйфории», свободе, беззаботности, что может свидетельствовать о незавершенности этапа детства у участников исследования.

Таким образом, был уточнен содержательный аспект представлений о будущем в картине мира личности. Изучены особенности представлений о будущем как ресурс саморазвития личности. Выявлены особенности смыслового будущего как ресурса саморазвития в профессии, которые имеют свою специфику у студентов с различными стратегиями профессионального выбора. Данные результаты нуждаются в дальнейшем обсуждении и открывают перспективы изучения смысловых аспектов психологического времени личности как ресурса саморазвития личности в контексте жизненного и профессионального пути.

## 4.2. Самоактуализация взрослых как механизм саморазвития в процессе интенсивной групповой подготовки

Самоактуализация служит примером феномена, значимость которого возрастает во всех сферах современной жизни. Предпосылкой этого обстоятельства является понимание самоактуализации как объ-

яснительного конструкта эффективности человека в областях культуры, карьеры, образования и в жизни в целом.

Феномен самоактуализации широко изучен в зарубежной психологии и трактуется большинством исследователей в контексте развития и саморазвития человека. В индетерминационных подходах в качестве принципов, на основе которых осуществляется саморазвитие, выделяют принципы самоэффективности, саморегуляции, самоподкрепления [109], интерпретации и прогноза [43, 119], самореализации, самоактуализации [68].

Самоактуализацию определяют как стремление к проявлению собственного потенциала, процесс реализации и результат личностных возможностей, наиболее полное и позитивное использование человеком своих способностей, осуществление полноценного развития, саморазвития, самопознания, самосовершенствования, приводящее к сбалансированному и гармоничному состоянию всех аспектов личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, Э. Шостром и др.).

Отечественные исследователи К. А. Абульханова-Славская, И. А. Акиндинова, Т. И. Артемьева, Е. И. Головаха трактуют рассматриваемое явление как механизм, стимулирующий *саморазвитие* человека, делающий его потребностью, целью и жизненной стратегией. Саморазвитие связывается с процессом становления личности как субъекта интеллектуальной активности [16], свободного выбора [77], саморегуляции произвольной активности [41, 48], как носителя ответственности, нравственности, веры [19] и смысла [57].

Осознание и развитие личностью своего потенциала позволяет ей эффективно воплощать свои способности в личной и профессиональной жизни, ощущать удовлетворение от собственных достижений. В условиях происходящих социальных преобразований повышается роль активного отношения субъекта к саморазвитию и изменению себя. Особое значение приобретает осознание личностью того, что в жизни следует полагаться, прежде всего, на себя. Современному человеку необходимо не только иметь достаточный запас профессиональных знаний и умений, но и уметь выстраивать стратегию собственной жизни, самостоятельно определяя внутренний потенциал развития. Поэтому, на наш взгляд, пристального внимания заслуживает изучение самоактуализации взрослого человека и создание специфических образовательных сред, форм и технологий ее управляемого становления.

Проблема образования в целом и образования взрослых в частности относится к проблеме бытия человека и человечества в современ-

ном мире. Существующие в философии и психологии концепции человека при всем их многообразии и внешних отличиях сходятся в одном: человек биологически недостаточен, открыт миру и реализуется в развертывании собственной активности.

В истории исследований образования взрослых большую роль сыграли работы Е. И. Брюнелли, С. Е. Гайсинович, Е. А. Голанта, П. Джарвиса, Е. Н. Медынского, М. Ноулса, Ф. Пеггелера и др. В теории современного образования выделяются два ключевых подхода, к которым тяготеют различные практики, — это социо-центрированный и личностно-центрированный. Ограниченность обоих определяется необходимостью осмысления стремительного развития образования взрослых, в том числе и непрофессионального.

Одним из наиболее адекватных, на наш взгляд, можно назвать эволюционно-функциональный подход. Эволюционность свидетельствует в пользу целостности обучения и развития человека, т. е. эволюции личности, а самореализация личности является целью образовательного процесса. Функциональность указывает на средства достижения цели, т. е. усиление такого качества, как саморазвитие на основе систематизации и использования жизненного опыта. Цель образования взрослых в данном контексте — способствовать развитию личности, функционально увеличивая реализацию ее потенциальных возможностей.

Как отмечает Н. С. Глуханюк, основной проблемой обучения взрослых являются их психологические особенности: стремление к ведущей роли в процессе обучения; к самореализации; обладание жизненным (обыденным, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве источника обучения; устойчивая мотивация. На процесс обучения влияют также сформированная структура комплексов, определенный дефицитарный тип обработки информации (фильтры восприятия), ментальные проявления, устаревшие представления о процессе обучения, механизмы сопротивления, основанные на психологических барьерах и защитах [36].

Таким образом, современное образование взрослых — это не только и не столько процесс формирования профессиональных компетенций, но, прежде всего, работа с жизненными стратегиями, целями, смыслами и возможностями реализовать себя, осознанием потребности в саморазвитии. Одной из наиболее распространенных форм такого образования является социально-психологический тренинг любой направленности как форма интенсивной групповой подготовки.

В данной главе предложена особая форма работы со взрослыми людьми, ориентированная на управляемое становление их самоактуализации [76]. Это тренинг, который представляет собой совокупность лекций, упражнений, заданий, предусматривающих следующее:

- расширение сложившегося дефицитарного типа обработки информации (расширение фильтров восприятия);
  - осмысление существующей структуры комплексов;
- выработка нового позитивного отношения к любому жизненному опыту как к процессу самореализации, самопознания;
- уменьшение механизма сопротивления, устранение психологических барьеров и защит, которые мешают саморазвитию;
- формирование современного отношения к образовательному процессу как процессу самовыражения и гармоничного развития всех аспектов личности.

Задача исследования, которому посвящена данная глава монографии, заключалась в изучении характерологического профиля и особенностей самоактуализации взрослых, готовых финансировать собственное развитие и осознанно выбирающих тренинг как форму и пространство самоактуализации.

Всего в исследовании приняли участие 117 человек (мужчины и женщины) в возрасте от 19 до 48 лет (средний возраст 34 года).

Для изучения устойчивых личностных свойств участников применялась методика 16 PF Р. Кеттелла (форма А) в русскоязычной адаптации [84]. Изучение особенностей самоактуализации осуществлялось с помощью методики РОІ Э. Шострома в русскоязычной модификации [3, 87].

Большинству испытуемых свойственна адекватность самооценки и определенная личностная зрелость (шкала Md+; среднее арифметическое  $X_{\rm cp}=6,65$ ). Полученные результаты отражены на рис. 17.

Наиболее яркой особенностью группового профиля являются характеристики *коммуникативной сферы*. В профиле личности установлено значительное преобладание экстравертированности над интровертированностью (показатели личностных диспозиций Q1+, A+, F+, H+). Испытуемым свойственны высокая общительность, способность к установлению непосредственных, межличностных контактов, готовность к групповой работе (показатель A+); экспрессивность и потребность в аф-

фективно насыщенном и динамичном общении (показатель F+); эмоциональное лидерство и репутационная смелость в социальных контактах (показатель H+). Подобная констелляция факторов свидетельствует об определенной генетической предрасположенности, описывающей психодинамическую (темпераментальную) основу характера.

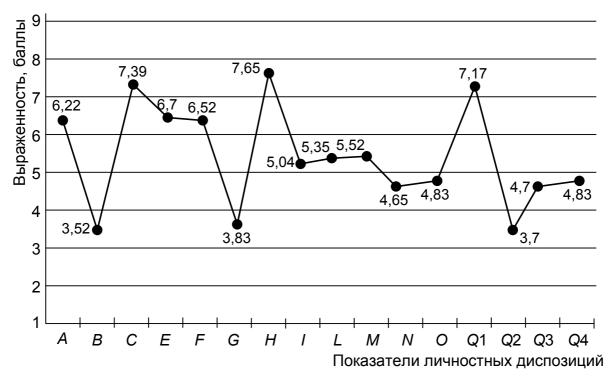


Рис. 17. Средние значения личностных диспозиций участников исследования:

```
A — «замкнутость — общительность»; B — «конкретное — абстрактное мышление»; C — «эмоциональная нестабильность — стабильность»; E — «покорность — независимость»; F — «сдержанность — экспрессивность»; G — «безответственность — ответственность»; H — «робость — смелость»; I — «жесткость — чувствительность»; L — «доверчивость — подозрительность»; M — «практичность — мечтательность»; N — «прямолинейность — дипломатичность»; O — «спокойствие — тревожность»; O — «консерватизм — радикализм»; O — «конформизм — нонконформизм»; O — «низкий — высокий самоконтроль поведения»; O — «нефрустрированность»
```

Участники исследования характеризуются отсутствием фрустрированности коммуникативной потребности, т. е. желательность и привлекательность социальных контактов (показатель A+) сочетается со способностью удовлетворить потребность в них (показатели E+, F+, H+).

Коммуникативная сфера испытуемых имеет следующее качественное своеобразие: с одной стороны, им свойственны выраженная незави-

симость, своенравие характера (показатель E+), которые проявляются в свободном отношении к общепринятым моральным правилам и нормам и в низком уровне чувства долга и ответственности (показатель G-), с другой – конформность поведения, ориентация на общественное одобрение, зависимость от мнения группы (показатель Q2-). Данные характеристики служат симптомами социальной незрелости. Невысокие показатели по факторам общих способностей (показатель B-) усугубляют фиксируемую симптоматику.

Эмоциональную сферу участников исследования отличает генетическая эмоциональная устойчивость (биологическая зависимость), отсутствие необходимости в волевой регуляции своих эмоций и поведения, уверенность в себе, спокойное адекватное восприятие действительности, стрессоустойчивость, ригидность (показатели C+, O-). Вместе с тем фиксируются низкая мотивационность, довольство собой, внутренняя расслабленность (показатели N-, O-, Q4-), которые могут проявляться в недостаточной эффективности деятельности.

Сфера общих (интеллектуальных) способностей участников характеризуется низким уровнем оперативности мышления, эрудированности, культуры, конкретностью воображения (показатели B–, M–). Познавательная сфера отличается такими индивидуально-психологическими особенностями, как склонность к свободомыслию, радикализм (показатель Q1+), стремление к принятию самостоятельных оригинальных интеллектуальных решений (показатель E+), что никак не обеспечивается когнитивным ресурсом. Такой личностный профиль характерен для всех участников исследуемой группы.

Результаты изучения особенностей *самоактуализации* как стремления человека к самоосуществлению показаны на рис. 18.

Установлена относительная однородность уровня выраженности показателей самоактуализации. Данный факт свидетельствует об отсутствии яркого своеобразия в проявлении потенциала к самоактуализации. Значения показателей варьируются в пределах среднестатистической нормы (значения асимметрии всех показателей методики не превышают критических значений и близки к нулю). Отсюда следует, что участникам свойственна средняя по количеству степень интериоризации (присвоения) тех поведенческих и ценностных индикаторов, которые характеризуют самоактуализирующуюся личность. Это касается всех фиксируемых методикой основных жизненных сфер само-

совершенствования человека: познания, ценностей, отношения к себе, другим людям, к жизни в целом.



Рис. 18. Средние значения показателей самоактуализации участников исследования:

1 – компетентность во времени; 2 – независимость; 3 – ценностные ориентации;
 4 – гибкость поведения; 5 – сензитивность к себе; 6 – спонтанность поведения;
 7 – самоуважение; 8 – самопринятие; 9 – представления о природе человека;
 10 – ценностное восприятие мира; 11 – принятие агрессии; 12 – контактность;
 13 – познавательные потребности; 14 – креативность

Меры изменчивости индивидуальных результатов (разброс, среднеквадратичное отклонение) в дескриптивном анализе данных показали, что участники исследования достаточно схожи, «однородны» в выраженности потенциала самоактуализации, об этом свидетельствует отсутствие и высоких и низких показателей данного феномена.

Однако анализ мер центральной тенденции и мер изменчивости позволил обнаружить следующие особенности. По шкале «независимость» как базовому индикатору самоактуализации выявлен широкий диапазон разброса индивидуальных значений (Ex < 0; Ex = -0.78). Преобладают высокие значения данного показателя (As < 0; As = -0.18; Mo = 57; Me = 57). Отсюда следует, что для большинства участников характерны высокий уровень независимости и склонность к интернальному типу поведения. Этот факт согласуется с результатами изучения личностного профиля, в частности в отношении показателя независимости (показатель E+,  $X_{cp} = 6.70$ ).

В сфере ценностей (шкалы 3 и 4, рис. 18) установлены достоверные различия степени выраженности измеренных показателей (U-критерий Манна–Уитни, p=0,003). Отсюда следует, что большинство участников разделяют и принимают ценности, свойственные самоактуализирующейся личности (шкала 3,  $X_{\rm cp}=54,1$ ), однако демонстрируют неготовность ориентироваться на эти ценности в собственном поведении (шкала 4,  $X_{\rm cp}=48,0$ ). Декларируемая и действительная стороны ценностной регуляции поведения не совпадают, испытуемые проявляют неготовность к поведенческой гибкости в реализации своих ценностей.

Подобная тенденция обнаружена в сфере чувств (шкалы 7 и 8, U-критерий Манна–Уитни, p=0,0001). Участники исследования высоко ценят свои достоинства, положительные свойства характера, уважают себя за них (шкала 7,  $X_{\rm cp}=60,4$ ), однако на поведенческом уровне демонстрируют неготовность принять себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков. Выявленная закономерность также согласуется с характерологическими особенностями, касающимися конформистского поведения (показатель Q2–).

Следующая особенность самоактуализационного профиля обнаружена в сфере межличностной чувствительности. Анализ мер центральной тенденции показал, что большинству участников свойственны низкие показатели контактности (шкала 12, Me = 43, Mo = 37). Отсюда следует, что для испытуемых характерна слабо выраженная способность к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с другими людьми. Возникает вопрос: противоречит ли данный факт особенностям коммуникативной сферы характерологического профиля испытуемых?

Контактность как самоактуализационный показатель содержательно описывается как чувствительность и чуткость в межличностных отношениях, как косвенный индикатор выраженного социального интеллекта. Анализ коммуникативной сферы участников данного исследования показал, что их отличает высокая и нефрустрированная потребность в общении с чертами доминантности, своенравия и конформности, однако характеристики гармоничности и даже экологичности межличностного общения им, скорее, чужды. Соответственно, высокая коммуникативность имеет эгоцентрическую природу.

Таким образом, своеобразие характерологического профиля испытуемых проявляется в адекватности самооценки, в ярко выраженных ком-

муникативных проявлениях с тенденциями к экстравертированности, эгоцентризму, своенравию, нефрустрированности, конформности. Эмоционально-волевой сфере испытуемых присущи генетическая эмоциональная устойчивость, отсутствие волевого напряжения, мотивационная расслабленность. В сфере интеллекта отмечены низкий уровень оперативности мышления, эрудированности, склонность к свободомыслию и оригинальности. Самоактуализационный профиль отличается средним уровнем в стремлении к самоосуществлению, несогласованностью между декларируемыми и демонстрируемыми в поведении ценностями, расхождением между высоким самоуважением и принятием себя, низкой межличностной чувствительностью.

Составление характерологического профиля личности и определение уровня самоактуализации взрослых людей, ориентированных на саморазвитие и самореализацию, позволили сделать следующие выводы:

- поиск образовательных возможностей личностного саморазвития осуществляют люди с высокими потребностями в подтверждение своих потенциальных (скрытых) качеств и низким уровнем когнитивных ресурсов;
- уровень самоактуализации у респондентов по всем показателям имеет средние значения и достаточно размыт;
- уровень генерализованности показателей самоактуализации испытуемых по всем блокам превышает уровень их выраженности. Желание испытуемых актуализировать свои резервы достаточно отчетливо, но в реальном поведении оно не проявляется. Именно это обстоятельство свидетельствует в пользу принятия ими решения об участии в тренинге.

Полученные эмпирические результаты и выводы позволили провести экспериментальное исследование валидности авторской психотехнологии М. Г. Петровой [76] и ее возможностей в управляемом становлении самоактуализации взрослого человека в процессе интенсивной групповой подготовки.

Для измерения выделенных психологических переменных и их показателей в исследовании использовались известные стандартизованные методики. Обработка данных осуществлялась методами математико-статистического анализа (дескриптивного, сравнительного, корреляционного). Помимо оценки самоактуализации с помощью одноименного теста и изучения личностных свойств посредством методики 16 PF Р. Кеттелла применялись методика изучения глобальной самооценки «Опросник шкалы самооценки» (ОШсо), разработанная А. И. Колобковой [46] под руководством Н. С. Глуханюк, и методика исследования самоотношения (МИС), разработанная С. Р. Пантилеевым [74].

Эмпирическая задача заключалась в изучении возможности динамики самоактуализации, самооценки, самоотношения и характерологических диспозиций личности участников тренинга в процессе интенсивной групповой работы. Анализ динамики осуществлялся в отношении выраженности показателей  $\mathcal A$  и личности.

Данная задача исследования в определенной степени операционализирует цель работы и возможности ее достижения доступными эмпирической психологии исследовательскими процедурами. Таким образом, ключевая идея исследования, описываемого в данной главе, о действенности и эффективности *психотехнологии*, заложенной в основу психологического тренинга, становится доступной эмпирическому тестированию.

Поставленная задача решалась в рамках лонгитюдного подхода, заключавшегося в двукратном отслеживании (период ретеста составил 4 недели) исследуемых показателей на этапах начала и окончания тренингового воздействия. Изучение динамики показателей осуществлялось с помощью методов сравнительного анализа (Т-критерий Вилкоксона) для зависимых выборок, а также корреляционного анализа (по Спирмену) по типу сравнения значимых связей. Основанием для суждений о выраженности показателей выступили меры центральной тенденции: средние значения и мода.

Была отмечена чувствительность глобальной самооценки к тренинговому воздействию. Установлены достоверные (вероятность ошибки p = 0,0001) сдвиги всех показателей самооценки, зафиксированные после окончания основной программы тренинга. Отсюда следует, что глобальная самооценка как относительно устойчивое личностное образование и ее различные аспекты проявления доступны для психологического воздействия и коррекции с помощью определенных психотехник в рамках групповой работы.

В результате тренингового воздействия у испытуемых достоверно возросли (p = 0,0001) общая самооценка, трактуемая М. Розенбергом как проявление общего уважения к себе, а также оптимистичность ожиданий по поводу своей компетенции и оценка своей действенности, иными словами локус контроля, которые М. Сегельман определяет как аспекты общей самооценки [118]. Данный факт свидетельствует об увеличении у участников тренинга позитивного отношения к себе, оптимистичности

в оценке своих возможностей и прояснения представлений о доступности личного контроля собственных поступков, отношений, деятельности.

Негативный аспект самооценки, выделяемый В. В. Столиным и С. Р. Пантилеевым как ее независимый компонент, достоверно уменьшился (p = 0,0001). Сепаратная позиция негативной самооценки в общей структуре глобальной самооценки рассматривается как индикатор напряженности защитных механизмов личности в адрес своего  $\mathcal{A}$ . Отсюда следует, что сдвиг негативной самооценки в сторону уменьшения ее выраженности можно трактовать как снижение напряженности, связанной с необходимостью защиты самоотношения от различных дестабилизирующих его угроз.

Сравнительный анализ (по Вилкоксону) дифференцированных показателей самоотношения участников тренинга до и после его прохождения позволил прийти к следующим результатам: общие тенденции в проявлении самоотношения сохраняются после прохождения тренинга (траектории профилей до и после воздействия совпадают). Однако статистически достоверно (p = 0,001) зафиксирован сдвиг значений показателей самоотношения в уровне их выраженности (уменьшение или увеличение).

Анализ сдвигов по вторичным факторам самоотношения (самоуважение, аутосимпатия и самоуничижение) показывает, что наибольшую чувствительность к тренинговому воздействию проявили фактор самоуважения (p < 0.003) и фактор самоуничижения (p < 0.0001). По фактору аутосимпатии не обнаружено достоверно значимых сдвигов (p > 0.05).

Значения показателей, входящих в фактор самоуважения (закрытость, самоуважение, саморуководство), выражены достоверно выше у участников после тренинга, чем до него. Исключение составляет показатель отраженного самоотношения, по которому не было обнаружено достоверных сдвигов в значениях (p = 0,109).

Таким образом, в процессе использования психотехнологии возрастает оценочный аспект самоотношения, а не изменяется эмоциональное отношение к себе (чувство симпатии или антипатии), и существенно уменьшается внутренняя конфликтность представлений о себе, чувство самообвинения и, как следствие, защитное поведение в отношении своего  $\mathcal{A}$ .

Особенностью динамики профиля самоактуализации (тест самоактуализации Шострема) выступает то, что декларируемые показатели, которые приводятся в данной методике по определенным блокам,

во всех блоках (первая шкала в блоке) обнаружили достоверно (p < 0.01) больший сдвиг, чем показатели выраженности (вторая шкала в блоке), отражающие реализацию самоактуализации в поведении. Так, среднее арифметическое по Т-критерию Вилкоксона в группе показателей декларируемых ценностей самоактуализации среднее значение составило  $X_{\rm cp} = -5.657$ , в группе показателей выраженности —  $X_{\rm cp} = -3.494$ . Результат этого сравнения свидетельствует о том, что стремление к самоосуществлению у участников тренинга, мера принятия ими ценностей самоактуализации выражены гораздо интенсивнее, нежели готовность к реализации этих ценностей в собственном поведении, отношениях, деятельности.

Наиболее сильные сдвиги в сторону увеличения значений зафиксированы в таких сферах самоактуализации, как чувства (сензитивность к себе и спонтанность), самовосприятие (самоуважение и самопринятие) и отношение к познанию (познавательные потребности и креативность). Отсюда следует, что тренинговое воздействие привело к изменениям в сферах рефлексии Я, точности и тонкости самопонимания, уважения к себе и стремления к приобретению новых знаний. Эти факты согласуются с результатами, полученными в отношении динамики самооценки и самоотношения.

Высоко значимые сдвиги (p = 0,0001) также зафиксированы в значениях базовых показателей самоактуализации (компетентность во времени и независимость). Участники по окончании тренинга показали более гармоничное, не дискретное восприятие времени собственной жизни, а также большую независимость собственных ценностей и поведения от внешних обстоятельств, склонность к внутреннему, нежели внешнему локусу ответственности. Данные результаты косвенно могут рассматриваться как показатели содержательной валидности и целевой направленности психотехнологии, реализуемой в тренинге.

Претерпел существенные изменения в ходе тренинга и характерологический профиль личности участников, рассматриваемый в работе как индивидуально-психологическое обеспечение чувств и оценок в адрес своего Я. Характерная особенность коммуникативной сферы личности — экстравертированность — проявилась еще более интенсивно; в эмоциональной сфере изначально низкая тревожность после тренинга еще более уменьшилась, характеристики интеллектуальной сферы не проявили сензитивности к тренинговому воздействию.

Эмпирически доказано, что психотехнология, положенная в основу интенсивной групповой подготовки, способна инициировать стремление к самоактуализации. Механизмом выступают, с одной стороны, рост адекватной положительной самооценки и самоуважения, который основан на рефлексивности, внутренней «честности» и осознанности по отношению к себе, с другой — снижение напряженности защитного поведения в адрес  $\mathcal{A}$ .

Психологический тип самоактуализирующейся личности представлен эмоциональной устойчивостью, силой  $\mathcal{A}$ , развитыми интеллектуальными способностями, наличием энтузиазма, смелости, пониженным чувством вины, умеренной напряженностью, нефрустрированностью.

Проведенный эксперимент позволил зафиксировать возможность управляемого становления самоактуализации взрослого человека посредством предложенной психотехнологии. А также определить валидность и эффективность интенсивной групповой подготовки в системе непрофессионального образования взрослых, ищущих реальные формы и методы саморазвития, активизирующие их потенциальные возможности.

Поиск запуска механизмов саморазвития взрослого человека позволяет удовлетворить потребность практики в образовательных формах и технологиях, адекватно обеспечивающих данный запрос.

## 4.3. Роль и сущность социально-педагогической поддержки в саморазвитии пожилого человека

Саморазвитие — неотъемлемый процесс жизнедеятельности пожилого человека, включающий в себя самопознание и самосовершенствование. Индивиду этот процесс дает возможность реализовать свои жизненные планы, мечты. Саморазвитие имеет ряд стадий, которые приходится проходить человеку в любом возрасте. Первая стадия начинается с самопознания. В этот период индивид анализирует свои возможности, достоинства и недостатки, выкристаллизовывает проблемы, строит долгосрочные планы — проектирует стратегию своего личностного развития.

Вторую стадию можно обозначить как стадию перемен. В этот период личность изменяет свое отношение к предстоящим трансформациям, избавляется от страхов, выстраивает план самосовершенствования.

Третья стадия – стадия эффективных стратегий саморазвития. На этом этапе личность обретает четкое осознание положительного результата в достижении цели. Здесь основным элементом саморазвития личности выступает образование.

При этом особенности образования именно пожилого человека следует рассматривать через призму такой экзистенциальной категории, как категория бытия, поскольку образование становится основным инструментом саморазвития личности, помогая в решении различного рода проблем, способствуя удовлетворению витальных, социальных и интеллектуальных потребностей. Естественно, что целью современных образовательных услуг является создание благоприятных условий, обеспечивающих эффективное саморазвитие личности пожилого человека, потому что «...интеллектуально развитый, образованный — это не тот, кто обладает энциклопедическими знаниями, а тот, кто в процессе саморазвития успешно овладел структурой своей личности с помощью культуры» [26, с. 102].

Следует отметить, что образование в современных социокультурных условиях выступает как эффективная форма саморазвития пожилого человека через включение его в непрерывную учебную деятельность. Именно поэтому лозунг ЮНЕСКО «Образование – через всю жизнь» на данный момент актуален как никогда, особенно для России, где учреждения, оказывающие образовательные услуги для пожилых, практически отсутствуют. Те же немногочисленные благотворительные общества, предлагающие поддержку пожилым людям, не имеют четко выстроенной образовательной программы, обеспечивающей эффективное саморазвитие личности.

Для оптимальной помощи пожилым людям в саморазвитии личности при создании программ поддержки в саморазвитии разработчикам следует опираться на понимание процесса старения человека как периода развития, в котором есть свои ресурсы, и предлагать максимально широкий круг образовательных программ для того, чтобы их выбор пожилым человеком основывался на его собственных потребностях в образовательных услугах. Разработчикам данных программ также следует помнить о том, что у пожилых людей ввиду возрастных ограничений существует ряд проблем: из их жизни могут частично, а в некоторых случаях и полностью, выпадать профессионально-трудовая и образовательная сферы, а бытовая сфера может значительно сокращаться. Это сопровождается изменением их социального статуса, ценностно-потребностной сферы, стиля общения, восприятия окружающего мира, снижением адаптивно-приспособительных реакций и т. п.

Естественно, что перечисленные социальные и личностные изменения стареющей личности в большинстве случаев будут затруднять

процесс обучения и усвоения пожилым человеком знаний, а соответственно, и тормозить его саморазвитие. Именно поэтому эффективное решение данной проблемы многие исследователи видят в оказании пожилому человеку как субъекту образовательной деятельности педагогической поддержки [26, 27, 81].

Можно отметить, что актуализация проблемы социально-педагогической поддержки пожилых людей вызвана происходящими демографическими изменениями в России и обусловлена резким увеличением численности постаревшего населения. Пожилой возраст, по классификации Европейского регионального бюро Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), у мужчин начинается с 61 до 74 лет, у женщин с 55 до 74 лет. По данным Госкомстата за 2005 г., пожилые люди России являются наиболее многочисленной (29,9 млн человек) и в то же время уязвимой категорией населения, которой необходима социальная защита и поддержка. От решения этой проблемы во многом зависит уровень экономического и социального развития государства, поскольку почти 21 % трудящихся в России – люди, достигшие пенсионного возраста. Именно поэтому наше государство оказывает пожилым людям содействие и помощь на временной или постоянной основе, столь необходимую для их саморазвития.

Все это обусловливает необходимость более пристального внимания к научным работам, в которых рассматривается поддержка, помощь и сопровождение пожилых людей в контексте взаимосвязи саморазвития личности и социокультурного развития общества.

Понятия «поддержка» и «помощь» схожи и в чем-то синонимичны, хотя и не идентичны по своему смыслу. И. Л. Кордубан усматривает некоторое различие между помощью и поддержкой [49]: семантически слово «поддержка» – помощь, содействие, стремление поддержать, т. е. «не дать пасть», «оказать помощь», «выступить в защиту», «не дать нарушиться чему-либо». В свою очередь, помощь — это содействие кому-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение. Таким образом, помощь можно рассматривать как систему мер, реализация которых имеет целью принести кому-либо облегчение в чем-то, а поддержка, следовательно, есть собственно реализация этой системы мер, этой помощи, т. е. деятельность по оказанию помощи.

Уточняя соотношение понятий «помощь» и «поддержка», Р. А. Литвак [91] связывает их с оказанием помощи педагогам, учащимся и родственникам в решении конкретных проблем. При этом процесс оказания помощи сводится к выявлению причин возникающих затруднений, коррекции отклонений, помощи в решении появившихся проблем, психологическому просвещению родственников и педагогов. Несмотря на близость понятий, помощь — это определенная система мер, направленных на компенсацию негативных явлений. В случае же поддержки акцент делается на создании условий, способствующих личности в преодолении возникших затруднений.

Исследователь В. С. Мухина отмечает, что сопровождение «предусматривает поддержку естественного развития реакций, процессов и состояний личности». Успешно организованное сопровождение открывает перспективы личностного роста для пожилых людей, помогает им войти в ту «зону развития», которая им пока еще недоступна [71, с. 11].

На наш взгляд, сопровождение является формой осуществления социальной, психологической и педагогической поддержки. Конкретизация направления поддержки обусловлена индивидуальными особенностями человека, в отношении которого осуществляется данная деятельность. При этом нельзя забывать о проблеме «избыточности» поддержки, которая, по мнению К. Р. Роджерса, формирует потребительское отношение к помогающим, тормозя процессы самопознания, саморазвития и самореализации [82, с. 213].

Таким образом, анализ взглядов различных исследователей (А. Г. Асмолов, О. С. Газман, А. Маслоу, К. Р. Роджерс, Е. Н. Шиянов и др.) раскрывает сущность поддержки в ее ориентации на саморазвитие личности.

Понятие «поддержка» было введено в отечественную педагогику относительно недавно О. С. Газманом и получило развитие в работах таких ученых, как А. Т. Анон, А. Г. Асмолов, Н. А. Галагузова, И. Ф. Дементьева, И. В. Дубровий, Н. Н. Загрядская, Н. Б. Крылов, Л. Я. Олиференко, Л. А. Петровская, Е. Н. Шиянов, Т. И. Шульга и др. Они определили основные механизмы, виды, способы и условия оказания поддержки.

Каждый исследователь, рассматривая термин «поддержка», акцентирует внимание на каких-то определенных ее аспектах. Так, Г. Б. Кортнев обращает внимание на ее глубинный смысл, сущность которого состоит в сложных преобразованиях, затрагивающих личность человека. Развивающаяся личность нуждается в понимании, принятии, авансировании, в особых стратегиях и тактиках воспитания, способствующих саморазвитию [52, с. 40].

Поддержка, по мнению И. В. Дубровиной и К. Р. Роджерса, предполагает систему мер, способствующих социальной, личностной и профессиональной самореализации личности [40, с. 108; 82, с. 303]. Значимость поддержки для человека отмечал и А. Адлер, исследовавший «комплекс неполноценности». Он подчеркивал, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу, способствуя саморазвитию личности [90].

Исследователь Т. В. Анохина говорит о том, что поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т. е. необходимо поддерживать «самодвижение», развитие «самости», самостоятельности человека [6, с. 76]. Другой исследователь А. И. Волкова в своей работе утверждает, что «... поддержка, как никакой другой процесс, организованный по принципу педагог – воспитанник, предоставляет индивиду возможность саморазвития, самопознания, самоопределения и самореализации» [27, с. 29].

В рамках гуманистической парадигмы, освоение которой в отечественном образовании началось с 90-х гг. двадцатого столетия, понятие «поддержка» неразрывно связывается с развитием личности (с ее проблемами, трудностями, переживаниями и стремлениями).

Существуют различные виды поддержки со своими отличительными особенностями. Так, социальная поддержка (по данным Л. В. Мардахаева) предполагает комплекс специальных социальных мер, направленных на создание и поддержание достойных условий существования для отдельных социальных групп, семей, детей, инвалидов, пожилых людей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей [65]. Отличительным признаком социальной поддержки является непременное активное участие самого нуждающегося в решении возникших задач.

Обсуждая сущность социальной поддержки пожилых людей, следует обязательно обратить внимание на ее педагогическую составляющую, которая во многом определяет продуктивность работы педагога по улучшению качества жизни пожилого человека.

О. С. Газман, рассматривая педагогику поддержки, выделяет в ней два основных направления: социализацию и индивидуализацию. Под социализацией понимается процесс и результат усвоения человеком исторически выработанных норм, ценностей, отношений, способов общения с духовной и материальной культурой. Индивидуализация —

деятельность педагога и обучающегося, направленная на поддержку и развитие индивидуальных качеств личности [30].

По мнению Р. А. Литвак, разделение индивидуализации и социализации несколько искусственно, так как индивидуализация в чистом виде невозможна, потому что саморазвитие, самосознание, самоопределение, формирующиеся в процессе индивидуализации, приводят к самодеятельности и самореализации, что напрямую связано с социальной адаптацией индивида [91]. Несмотря на наличие различных взглядов на педагогику поддержки, следует отметить ее существенную роль и место в решении возникающих проблем пожилых людей. Для этого следует более подробно описать понятие «педагогическая поддержка».

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» педагогическая поддержка трактуется как особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется она именно в процессе диалога и взаимодействия обучающегося и педагога и предполагает самоопределение учащегося в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы, тем самым определяя саморазвитие индивидуума [75, с. 117].

Раскрывая сущность понятия «педагогическая поддержка» и стоящего за ним феномена, необходимо, проследить его эволюцию и связь с другими родственными понятиями.

Для анализа понятия «педагогическая поддержка», определения ее сущности, содержания и структуры на первом этапе данного исследования была изучена философская и психолого-педагогическая литература.

Изучение работ таких исследователй, как Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Н. Н. Загрядская, Г. Б. Кортнев, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик и многих других показало, что в основе понимания педагогической поддержки лежит гуманистический подход, для реализации которого важно понимание гуманизма. Гуманизм как понятие был актуализирован эпохой Просвещения (XVIII в.) и выражал стремление человечества к утверждению прав, свободы и достоинства личности. Дальнейшее развитие идей гуманизма привело к проблеме личностного самоопределения индивидов, выработке норм «человеческого измерения» (Э. Фромм), «самореализации и самоактуализации личности» (А. Маслоу). Созвучные идеи можно найти в одной из работ И. Канта: «...относиться к человеку – в своем лице и лице другого человека – как к цели, а не как средству» [42, с. 260]. Эти идеи, по на-

шему мнению, применимы не только к человеку вообще, но и к пожилому человеку в частности. Мнение о том, что к пожилому человеку следует относиться как к цели, а не как к средству взято за постулат в данном исследовании. В этом, на наш взгляд, философская и методологическая основа педагогической поддержки, которая ставит вопросы о социальной и государственной поддержке пожилого человека в его саморазвитии.

В философской литературе подчеркнута ценность экзистенциализма для обоснования необходимости педагогической поддержки личности. Экзистенциализму свойственна антропологическая ориентация, которая акцентирует свое внимание на проблемах личности, смысла жизни, свободы и ответственности. Именно поэтому экзистенциализм близок педагогике пониманием великой роли воспитания человека, способного достичь духовного развития.

Ведущие представители экзистенциализма (М. Бубер, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.) считают, что существование человека вплетено в окружающую среду, которую определяют с помощью таких понятий, как «бытие» и «экзистенция», «личность», «свобода», «творчество», «ответственность», «коммуникация». В этих понятиях присутствует идея поддержки личности в ее саморазвитии, что значительно обогащает «педагогику поддержки», поскольку конкретное бытие человека предполагает выбор разнообразных форм и содержания действий и поведения.

Рассматривая эволюцию идеи педагогической поддержки, можно проследить ее обоснование в теории свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Задача подобного воспитания — создать человека, средством воспитания будет являться свобода, или природная жизнь, которая будет протекать вдали от культуры с ее искусственностью и механичностью [25, с. 16–17; 79, с. 22].

В России идея свободного воспитания была развита и сформулирована Л. Н. Толстым, который считал свободу и опыт «критериумом педагогики» [97, с. 94].

Опираясь на провозглашенные теорией свободного воспитания подходы, К. Н. Вентцель описал, как нам думается, сущность педагогической поддержки. Он призывал опираться на присущее, по его мнению, каждому человеку естественное стремление к максимально полной реализации себя в активной деятельности, т. е. к саморазвитию [25, с. 18].

К. Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания» сформулировал ряд положений, которые могут быть реализованы только при наличии педагогики поддержки. По его мнению, «...воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Советуем педагогам изучать сколь возможно тщательнее физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства» [99, с. 233]. В приведенных словах определено главное условие педагогической поддержки – тщательное изучение личности.

Значимыми для данного исследования являются и отдельные положения философии прагматизма (Дж. Дьюи и др.), а именно: организация педагогического процесса призвана в наибольшей мере способствовать возможности человека проявить себя; главная цель педагогики заключается в содействии саморазвитию личности.

Анализ научной литературы позволил заключить, что педагогическая поддержка тесно связана с процессами самопознания, самореализации и саморазвития человека на основе уважения и признания ценности личности.

Теория развития личности наиболее полно раскрыта в гуманистической психологии А. Маслоу. Он считал, что личность является неповторимой, уникальной ценностью, обладающей значительным потенциалом, в полной мере способствующим ее саморазвитию. По его мнению, важно только создать такие условия, когда удовлетворяются развивающиеся потребности человека. В разработанной им концепции иерархии человеческих потребностей («пирамида потребностей») высшее место отводится стремлению к самоактуализации (раскрытию потенциальных возможностей личности). Выводы автора особенно значимы для понимания сущности педагогической поддержки, ее содержания и структуры. В одной из своих работ А. Маслоу писал: «...основной целью идеального развития будет познание собственной идентичности и непрерывное познание... своего предназначения. Что я имею в виду, говоря о познании собственной идентичности? Я имею в виду познание человеком своих истинных желаний и своих истинных свойств, разрешение, данное самому себе, чтобы полностью воплощать и выражать себя» [67, с. 195].

Дополняя концепцию А. Маслоу, К. Р. Роджерс писал: «...личность – это уникальность и ценность, в ней заложен потенциал к саморазвитию. Главное — это укрепление веры и доверия к себе, повышение самоуважения путем формирования адекватных представлений и отношений к себе и окружающим» [82, с. 265]. Утверждая, что цель, к которой более всего стремится человек, заключается в том, чтобы стать самим собой, К. Р. Роджерс исходил из того, что наставник должен помогать обучающимся осознавать свои проблемы и поддерживать их в решении этих проблем [82, 96].

Представители гуманистической педагогики, отводя особую роль личной инициативе, доказывали необходимость перехода от традиционного обучения, направляемого «извне», к обучению, направляемому «изнутри», которое только и может помочь саморазвитию личности. Особое внимание гуманистические педагоги уделяли развитию индивидуальной идентичности.

О. С. Газман в своих изысканиях пошел дальше, считая предметом педагогической поддержки процесс совместной деятельности педагога и обучающегося, где целью является определение собственных интересов учащегося, а также возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в саморазвитии, общении и образе жизни [30]. Он пишет: «... оказывая поддержку, представь себя на месте воспитанника. Не делай и не говори того, что не понравилось бы тебе самому <...> важно получить согласие ученика на помощь и поддержку. В отдельных случаях согласие должно быть явным, а иногда скрытым <...> искусство поддержки связано с тем, что в ней нет и не может быть ничего заранее предугаданного, она как жизнь, и каждый из ее моментов непредсказуем» [31, с. 15]. Более того, О. С. Газман подчеркивал, что педагогическая поддержка – значимая часть профессиональной деятельности педагога. Она способствует созданию психологически комфортной образовательной среды для саморазвития личности учащегося. Иначе говоря, он соотносил педагогическую поддержку с профессиональной деятельностью гуманного и компетентного педагога.

Другой исследователь — Н. Б. Крылова, рассматривая педагогическую поддержку в широком социокультурном контексте как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, которые являются проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности к содействию его начинаниям, пишет: «Поддержка — педагогическая тех-

нология, полностью основанная на обращенности к внутренним силам и способностям человека и его само-процессам, проявляемым в действиях. Любой тип поддержки (в том числе нравственной и психологической) можно рассматривать как естественный акт содействия кому-либо в его действиях или содействия каким-либо усилиям в условиях дефицита помощи» [54, с. 63].

Таким образом, вышесказанное о сущности исследуемой дефиниции привело к пониманию процесса поддержки как педагогической деятельности, направленной на превентивную и оперативную поддержку саморазвития пожилого человека. Следует отдельно подчеркнуть роль педагогической поддержки в саморазвитии пожилых людей. Их социальная уязвимость, плохая адаптация к быстроменяющимся социально-экономическим условиям, естественные процессы старения и инволюционные изменения ценностно-потребностной и эмоциональной сферы затрудняют процесс усвоения новых знаний и навыков, что препятствует формированию качественных изменений в саморазвитии личности.

Анализ научной литературы (Л. Н. Антонова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, И. А. Колесникова, Н. Н. Михайлова, С. Д. Поляков, В. А. Попов, В. А. Сластенина, Т. А. Стефановская) показал, что педагогическая поддержка детерминирована рядом принципов: принцип самоценности обучающегося; индивидуальной активности; поддержки; гибкости; прогностичности и принцип предупреждения.

В процессе педагогической поддержки реализуется и ряд таких ее функций, связанных с ее психологическим обеспечением, как профилактическая, фасилитирующая, коммуникативная, социально-педагогическая. Вышеобозначенные принципы и функции являются теоретической основой для практической деятельности педагогов по созданию педагогических условий для воспитания способности пожилого человека к саморазвитию.

Однако в результате собственного опыта и изучения литературы, становится совершенно очевидной проблема, связанная с тем, что при оказании педагогической поддержки важным является вопрос о ее пределах, поскольку она должна содействовать укреплению внутренних сил личности, необходимых для успешного саморазвития. Недаром А. С. Макаренко утверждал, что педагогика — наука меры [64].

В связи с этим нам близка позиция С. И. Поповой, которая подчеркивает, что, «...помогая субъекту, можно невольно ослабить его душу, сформировать неготовность самостоятельно принимать решения и отвечать за свой выбор... мера педагогической поддержки, при которой решение принимается только педагогом, способствует развитию инфантильности, личностной незрелости и затрудняет адаптацию человека в быстро меняющейся социальной и культурной ситуации» [79, с. 11].

Исходя из анализа принципов и функций педагогической поддержки, необходимо дополнить, на наш взгляд, названные выше принципы еще одним, связанным с пределами педагогической поддержки принципом «адекватности», во избежание формирования у человека потребительского отношения к деятельности помогающих, что существенно может осложнить процесс позитивного развития пожилых людей.

Таким образом, педагогическую поддержку, по нашему мнению, следует воспринимать как совместную деятельность «педагог – воспитанник», в процессе которой выясняются проблемы учащихся и активизируются их собственные возможности, что создает необходимые условия для выхода индивидуума из кризисных ситуаций и вхождения в ближайшую зону развития.

Тем не менее, процесс совместного преодоления препятствий на каждом этапе развития имеет свою специфику и предполагает особые средства деятельности педагога.

В данном исследовании рассматриваются особенности педагогической поддержки людей пожилого возраста, которые в результате саморазвития, самоопределения и самореализации становятся активными субъектами социокультурного процесса, что определяет характер их межличностного и личностно-группового общения, положительных мотиваций и ценностных ориентаций.

В связи с этим целесообразно рассматривать особенности старения в историческом и социокультурном ракурсе.

Характер, типы и интенсивность старческих изменений ассоциируют обычно с именем английского философа Ф. Бэкона, который связывает особенности старения с влиянием средовых факторов, образа жизни, труда, социальных связей и взаимоотношений [47, с. 138].

В нашей стране теорию старения разрабатывали Н. М. Амосов, И. А. Аршавский, В. М. Дилиман, И. И. Мечников, Н. А. Фомин, В. В. Фролькис и многие другие ученые. Ими показано, что процессы биологического старения и личностных изменений находятся между собой в сложных взаимозависимостях. Нельзя рассматривать биологиче-

ское старение в отрыве от изменений социального статуса и социальных взаимоотношений. В этот период у пожилого человека происходит трансформация представлений о себе, что невольно отражается на его личностных качествах и психике. Изменения, происходящие в психике, тесно коррелируют с проживанием духовного кризиса, который проявляется в конфликтных ситуациях, обусловленных страхом смерти, одиночеством, бессмысленностью бытия, виной, ответственностью, неудовлетворенностью и страданием. При этом считается, что данный кризис является предпосылкой важнейших личностных изменений, которые могут быть как негативными (деструктивными), так и позитивными (конструктивными). Следовательно, старость не является линейноугасающим процессом. Она сопровождается не только потерями, но и компенсаторными приобретениями, которые обеспечивают формирование психологических новообразований, тем самым поддерживая стабильность личности. Соответственно, процесс изменения личности пожилого человека может идти либо по пути упрощения, либо по пути усложнения, что и определяет, в конечном итоге, стратегию его саморазвития.

Из этого следует, что старость есть не что иное, как процесс развития личности в онтогенезе, для которого характерны стабилизация, спады и функциональные подъемы.

Основная педагогическая задача состоит в том, чтобы подготовить пожилого человека к старению. Задача эта заключается в поддержании физического и психологического состояния индивида, в создании условий для его адаптации к стремительным социальным изменениям.

Соответственно, методологической основой педагогической поддержки является поэтапное развитие личности, с ее структурными изменениями или возрастными новообразованиями, которые формируются в процессе социализации. Л. С. Выготский писал: «Все внутреннее в высших формах было внешним, т. е. было для других большим, чем ныне является для себя. Всякая высшая психическая функция проходит через внешнюю стадию развития. Для нас сказать о процессе "внешний" — значит сказать "социальный". Следовательно, всякая психическая функция, прежде чем стать внутренней, раньше была социальной. Соответственно, мы можем сформулировать общий закон культурного развития в следующем виде: всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах: вначале в социальном, потом — в психологическом» [29, с. 144].

Высказанные теоретические положения ориентируют исследование на анализ жизненных ситуаций как на неотъемлемый и необходимый компонент педагогической деятельности, направленной на создание благоприятных отношений (доверия и сотрудничества) между пожилым человеком и окружающими его людьми.

Подтверждение актуальности данного исследования можно найти у Е. В. Бондаревской: «Ценностями современного воспитания становятся средства педагогической поддержки процессов саморазвития личности. Учитывая, что каждый человек имеет свои проблемы, свои возможности развития, необходимо работать с реальным человеком, влиять на его индивидуальное сознание, ориентируясь не на внешне заданные параметры его воспитания, а на его внутренние, потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения и личностного роста» [17, с. 21].

Таким образом, при осуществлении педагогической поддержки приоритетом в деятельности педагога является развитие у подопечных осознанного отношения к своей личности и позитивной, адекватной самооценки.

Развивать вышеописанные личностные качества можно разными средствами. Для данного исследования близка позиция Е. В. Бондаревской, которая выделяет из средств педагогической поддержки две основные группы.

Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку, создавая необходимую для этого эмоциональную атмосферу доверия, доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества, ситуации взаимообучения и адекватной оценки достижений.

Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития для выявления личных проблем. В комплексе эти средства педагогической поддержки могут быть эффективно реализованы в процессе индивидуального взаимодействия между педагогом и обучающимся в рамках консультационной и тренинговой работы.

Также для исследования представляет интерес индивидуальное и групповое консультирование, а также тренинговые занятия, направленные на самопознание и самоопределение личности с целью формирования адекватной самооценки и продуктивного общения. Тренинг в рам-

ках образовательной деятельности, по данным И. В. Вачкова, представляет разнообразные формы групповой работы, направленной на обучение, развитие и коррекцию [24, с. 94]. Для исследования важен взгляд на тренинг как на метод, обеспечивающий условия для саморазвития, самоопределения и социальной адаптации пожилых людей.

Созвучные мысли, по нашему мнению, присутствуют в работе Л. В. Мардахаева: «Поддерживая человека в развитии, педагог вольно или невольно пользуется механизмами социальной адаптации, такими как идентификация, подражание, внушение, социальная фасилитация. При этом педагог, раскрывая потенциал личности человека, одновременно повышает уровень его адаптированности» [65, с. 29]. Таким образом, возникает понятие социально-педагогической поддержки.

Исследователь Г. С. Сухобская определяет социально-педагогическую поддержку как особую деятельность педагогов, «...способных выращивать (создавать, расширять, развивать, объединять, помогать) с помощью образовательных средств человеческую общность, способную жить и действовать, основываясь на гуманистических ценностях: уважении, равенстве, свободе выбора и реализации разнообразных интересов» [92, с. 95].

В словаре по социальной педагогике, составленном Л. В. Мардахаевым, социально-педагогическая поддержка определяется как деятельность педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи нуждающимся в решении их личностных и социальных проблем [90, с. 285].

Следует отметить, что в основе понимания социально-педагогической поддержки лежит гуманистический подход, для реализации которого в образовании важно понимание гуманизма, базой которого являются понятия «свобода» и «необходимость», обеспечивающие индивидуализацию и саморазвитие человека. Дефиниция «социально-педагогическая поддержка», на наш взгляд, наиболее полно раскрыта именно Л. В. Мардахаевым: «Социально-педагогическая поддержка – особый вид социально-педагогической деятельности, направленной на выявление, определение и разрешение личностных и социальных проблем человека и создание условий для его саморазвития, самоопределения и самореализации» [65, с. 13].

Исследование научной литературы позволило выявить основные характеристики социально-педагогической поддержки.

Она осуществляется в следующих формах: эмоциональная, руководящая (основанная на обратной связи), социализирующая, практическая и материальная.

Функции социально-педагогической поддержки следующие:

- саморазвивающая (направлена на поступательное развитие человека за счет активизации его личностных потенциальных возможностей);
- профилактическая (направлена на преодоление возможных трудностей в обучении, общении и на актуализацию мотивации к познанию);
- фасилитирующая (содействует личностному развитию субъектов за счет создания атмосферы межличностного взаимодействия);
- коммуникативная (предназначена для реализации потребности в межличностном общении, создания атмосферы безопасности и доверия в образовательном процессе);
- социально-педагогическая (заключается в создании оптимальных социально-педагогических условий).

Социально-педагогическая поддержка призвана решать социальные, психологические, здоровьесберегающие, дидактические и воспитательные задачи.

Она руководствуется следующими принципами:

- принцип самоценности обучающегося;
- индивидуальной активности;
- поддержки, связанный с сопереживанием, пониманием обучающегося;
- гибкости (способность педагога перестраивать взаимодействие с обучающимся);
  - прогностичности;
- предупреждения, связанный со своевременным выявлением трудностей и проблем учащегося;
- принцип адекватности, обусловленный пределами педагогической поддержки.

Средства, которые помогают осуществлять социально-педагогическую поддержку, можно разделить на две группы:

- обеспечивающие общую поддержку, создающие атмосферу доверия, доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества, а также ситуации взаимообучения и позитивной оценки достижений;
- направленные на индивидуально-личностную поддержку, а также на выявление личных проблем и предполагающие диагностику индивидуального развития, воспитанности.

Методами осуществления социально-педагогической поддержки являются следующие: метод группового и индивидуального конструирования, метод создания воспитывающих ситуаций, метод оценки результатов деятельности (например, самоанализ, самоотчет, наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности и др.).

В настоящее время идеи социально-педагогической поддержки граждан пожилого возраста активно разрабатываются в теории и практике социальной педагогики. Есть исследования, в которых показано, что, например, при оказании социально-педагогической поддержки пожилым людям в условиях физкультурно-образовательных учреждений у занимающихся растет мотивация к позитивному самовосприятию, стимулируются процессы самопознания, саморазвития и самоанализа через активное включение механизмов самореализации [72, 85].

В этом случае активное включение личности в деятельность становится главным условием для построения жизненных стратегий, т. е., буквально, основой выживания. Иными словами, успешность адаптации пожилого человека в быстроменяющемся социокультурном пространстве во многом определяется уровнем его саморазвития и активностью его жизненной позиции.

В современной педагогике выявление сущности жизненной позиции человека является одной из актуальных проблем. Сформулированы разные подходы к определению содержания дефиниции «жизненная позиция» человека, однако многие вопросы остаются открытыми (от понимания самого термина до определения содержания образования, направленного на поддержку позиционной самореализации человека). Традиционно жизненная позиция рассматривалась как способ включения личности в жизнедеятельность общества.

Представление о жизненной позиции соотносится с понятиями образа, стиля и качества жизни. Само понятие жизненной позиции является предметом анализа исследователей различных философских течений и психологических школ.

Для определения жизненной позиции как междисциплинарного научного понятия и его научного обоснования был проведен ретроспективный анализ научных работ. В западной психологии жизненная позиция соотнесена с теориями личности А. Маслоу, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Шострема и др. Например, две кардинально противоположные

жизненные позиции – «иметь» и «быть» – выделяет Э. Фромм. Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается во взаимодействии личности с миром: «Я есть то, что со мной происходит» [101, с. 97].

Российский исследователь В. Н. Маркин, раскрывая сущность категории «жизненная позиция» как междисциплинарной, общенаучной категории, конкретизировал основные факторы формирования данной дефиниции, обозначая объективные и субъективные механизмы ее становления и уровни сформированности [66, с. 57]. К. А. Абульханова-Славская, подвергнув пристальному психологическому анализу активность личности как субъекта жизни, восстанавливает идею о том, что «...жизненная позиция предполагает не только наличие субъективных отношений, но и их действенную, практическую реализацию» [2, с. 16].

Анализируя результаты исследований дефиниции «жизненная позиция», можно с определенной погрешностью констатировать, что на современном этапе научных изысканий нет единого мнения оценки позитивной и ценностной содержательности данной дефиниции.

С точки зрения системного и целостного анализа, более перспективен подход к жизненной позиции как к предметно-практическому образованию, когда жизненная позиция рассматривается как интегративная характеристика жизнедеятельности личности. Следует упомянуть, что активная жизненная позиция позволяет человеку энергично включаться в систему общественных отношений, благодаря чему личность овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием. Этот процесс часто определяется как социализация личности. Также необходимо отметить, что приобщаясь к различным сферам жизни общества, человек саморазвивается, приобретает все большую самостоятельность и относительную автономность.

В педагогической практике процесс становления жизненной позиции принято рассматривать через становление системы оценочных отношений, должного поведения и общественного долга. Бинарное соотношение «активная – пассивная» жизненных позиций также широко используется в педагогической теории и практике. Осмысление сущности жизненной позиции, основывающееся на постулате о внутреннем единстве, неделимости жизни человека во всех ее проявлениях, возможно

лишь в системе «человек – мир». Вступая в сложные многосторонние отношения с окружающим миром, человек предстает перед объективной необходимостью самостоятельно распоряжаться собственной жизнью, выбирать свой жизненный путь. Соответственно, становление жизненной позиции напрямую соотносится с индивидуальностью человека. Только при условии своей индивидуальности личность готова к самостоятельной жизни в обществе. Таким образом, жизненную позицию можно рассматривать как интегративную характеристику человека в его саморазвитии и самореализации. Следовательно, педагогическое целеполагание должно быть ориентировано как на социальную, так и на личностную значимость становления жизненной позиции. Соответственно образование призвано способствовать самореализации человека и помогать в поиске ответа на вечный вопрос: «Кто Я в этом мире?».

В молодости такой вопрос редко встает перед людьми. С годами человек все чаще вынужден оглядываться назад, анализируя свои действия и поступки, определившие его жизненный путь. По мнению Н. С. Глуханюк, такой поиск активно развивает рефлексию и дает возможность пожилому человеку выбрать стратегию своего дальнейшего развития [36, с. 73]. Однако не секрет, что главная драма пожилого человека – ощущение невостребованности или собственной ненужности, которое подавляет его эмоционально-волевую сферу, снижая мотивацию к жизни. Как совершенно справедливо отмечает Т. Б. Гершкович: «...как только угасает мотивационная сфера пожилого человека, тут же, откликаясь на это, наступает, упадок эмоциональный, а затем распад его интеллектуальной сферы» [33, с. 34]. Следовательно, обществу необходимо создать такие условия, которые будут поддерживать активную жизненную позицию пожилого человека. Всемирная организация здравоохранения определяет активную жизненную позицию пожилого человека как процесс оптимизации возможностей в плане здоровья, т. е. повышения качества жизни по мере старения. Опираясь на этот постулат и на собственный педагогический опыт, можно с определенной степенью достоверности утверждать, что здоровье как биосоциальная категория при определенных условиях становится доминирующим мотивом, определяющим жизненную позицию пожилых людей.

Таким образом, анализ научной и методической литературы позволил сделать следующие выводы.

Актуальность описываемой проблемы определяется социальноэкономическими и демографическими процессами, происходящими в нашем обществе и оказывающими определенное влияние на характер и отношение государства к людям, нуждающимся в социальнопедагогической поддержке.

Особенностью социально-педагогической поддержки, в отличие от педагогики воздействия, является деятельность педагога, направленная на активизацию личности человека с целью решения проблемных ситуаций, возникающих при его взаимодействии с социальной средой.

В заключение следует отметить, что социально-педагогическая поддержка – особый вид социально-педагогической деятельности, направленный на выявление, определение и разрешение личностных и социальных проблем человека и создание условий для его саморазвития, самоопределения и самореализации. При этом саморазвитие пожилого человека невозможно без образовательной деятельности. Образование оказывает интегральное влияние на его личность, удовлетворяя потребности в новой информации, саморазвитии, общении, психологическом комфорте, личностном росте, социальной адаптации. Думается, что в подобных условиях следует говорить о необходимости социальной поддержки, оказываемой пожилому человеку, поскольку некорректно отделять образовательные задачи от задач социально-психологических, так как образование, для человека преклонного возраста, может выступать средством саморазвития, социальной защиты, психологической устойчивости и способом его интеграции в социокультурное пространство. Следовательно, для пожилого человека «пожизненное» образование (при оказании ему, при необходимости социально-педагогической поддержки) должно становиться неотьемлемой социальной компонентой в саморазвитии.

## 4.4. Социальная активность как условие и показатель саморазвития личности в позднем возрасте

Старение как процесс и старость как заключительный этап жизни человека не являются уникальными, но лишь в последнее столетие в экономически развитых странах «седеющее население» стало объ-

ектом пристального внимания исследователей. Это обусловлено изменением структуры населения и увеличением числа людей пожилого и старческого возраста. Так, по данным Росстата, на 1 января 2012 г. численность пенсионеров составляет 32 млн 433 тыс. человек, т. е. почти 23 % населения страны [80].

Увеличение продолжительности жизни привело к появлению комплекса серьезных проблем, так или иначе связанных с удовлетворением потребностей пожилых людей. В первую очередь, это увеличение финансового бремени на работающую часть населения.

Частичным решением данной проблемы может быть использование физического и интеллектуального потенциала людей пожилого возраста в общественной жизни. Именно поэтому феномен «активной старости» продолжает привлекать повышенное внимание отечественных и зарубежных исследователей.

Совершенно очевидно, что активное участие человека в жизни общества тесно связано со сложной структурой его внутреннего мира, его динамикой и саморазвитием.

Эта структура характеризуется многоуровневым строением, где собственно сознанию представлены различные «миры»: мир человеческих ценностей, эмоций и смыслов; мир производительной, предметно-практической деятельности; мир образов, представлений, воображения, культурных символов и знаков [104].

Понятие «социальная активность» является частным случаем понятия «активность», которое широко используется в различных областях знания. Значимым фактором в определении социальной активности является то, что не всякая деятельность есть выражение и показатель социальной активности, а лишь деятельность, имеющая определенные качественные и количественные характеристики в их взаимосвязи.

Для того чтобы деятельность можно было считать активной, она должна обладать свойствами самостоятельности и саморазвития. Это означает, что деятельность не должна быть навязана извне, она должна быть внутренне необходимой человеку, порождаемой его потребностями [96].

Следует отметить, что движущим фактором социальной активности являются не все потребности, а лишь те из них, удовлетворение которых имеет социальное значение, затрагивает общественные интересы. Отсюда, социальная активность – сознательная, самостоятель-

ная деятельность, направленная на удовлетворение собственных потребностей личности и решение общественно значимых задач. Традиционно выделяют такие виды социальной активности, как трудовая, общественно-политическая и познавательная.

Говоря об измерении социальной активности и ее показателях, приходится иметь дело с субъективными оценками, поэтому отсутствует и четкая общепринятая система ее измерения. Более того, система показателей будет различной для разных видов деятельности и социальных групп.

Актуализация тех или иных интенций человека в практической деятельности и поведении может ограничиваться целым рядом факторов, среди которых важное место занимают уровень социально-экономических условий, установки и стереотипы общества, границы выбора, которые ставит перед человеком социальная среда и т. д. Реальное поведение личности ограничено определенными рамками, оно зависит от объективных социальных условий в гораздо большей степени, чем зависят от них его сознание и его внутренний мир в целом. Эти объективные условия вносят неизбежную коррекцию в конкретную форму объективизации убеждений и в итоге накладывают существенный отпечаток на все реальное поведение человека.

Социальная активность может быть реализована только при условии сохранности физического и психического здоровья. Возрастные структурно-функциональные изменения затрагивают все системы органов, что, в свою очередь, отражается на психическом здоровье человека. Под психическим здоровьем понимается такое состояние психики, которое обеспечивает гармоничное, успешное, устойчивое, гибкое функционирование в трудных ситуациях [116]. Это состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования сообщества [80].

В позднем возрасте наблюдаются изменения личностных свойств и качеств. Это обусловлено возрастными особенностями пожилых людей. У стареющего человека постепенно снижается деятельность всех органов чувств, пропадает живость, подвижность, скорость реакций.

Люди, ведущие активную жизнь, к старости становятся более пассивными, у них наблюдается уменьшение жизненной энергии, что сказывается на эмоционально-волевой сфере. В пожилом возрасте у людей сужается круг общения, свою любовь они концентрируют на семье, чаще на ком-то одном из ее членов, который становится для них центром всех радостей жизни.

С возрастом изменяется и отношение личности ко времени, приходит осознание того, что время не принадлежит человеку, неподвластно ему, что усугубляет чувство его быстротечности [102].

Пожилые люди часто податливы и легко внушаемы. Эти черты обычно связаны с сужением круга интересов до вопросов своего здоровья и сосредоточением их вокруг собственных желаний и потребностей, иногда в ущерб интересам близких. Зачастую у пожилых людей можно наблюдать повышенные эмоциональные реакции, а также слышать от них высказывание обильного количества жалоб. Нередко у пожилых людей отмечаются депрессия, подавленность, в некоторых случаях возбужденность, лабильность настроения.

Часто в пожилом возрасте проявляется обидчивость, а реакции пожилых людей кажутся людям других возрастов несоразмерными вызвавшим их причинам, так как они не знают, что незначительные конфликты в семье или на работе у людей позднего возраста нередко в памяти восстанавливают старые, давно забытые обиды.

В массовом сознании роль пожилого человека очень неясная, в обществе отсутствуют соответствующие ролевые ожидания. Ролевая неопределенность деморализует пожилых людей, она лишает их жизненных ориентиров, социальной идентичности и часто оказывает негативное влияние на психологическую стабильность. Пожилой возраст — это возраст потерь, обусловленных болезнями и физическим недомоганием, сужением социальных связей. Все это приводит к снижению самооценки, уровня притязаний, потребностей пожилого человека, к его зависимости, изоляции и деморализации, и, в конечном счете, к увеличению маргинальности.

Таким образом, возникает проблема преодоления этих негативных явлений. Понятно, что нельзя избавить человека от физических недомоганий, связанных со старением, но, по-видимому, можно изменить его отношение к себе и окружающему миру, активно вовлекая его в систему общественных отношений. В исследовании, изложенном в данной главе,

рассматривается сторона социальной активности, связанная с социальным поведением. В его основе лежит активность, побуждаемая совокупностью мотивационных образований и факторов, которые направляют человека на совершение действий и поступков, полезных для него самого, окружающих его людей и общества в целом. Можно предположить, что социальная активность будет определять специфику жизни пожилого человека, его личностную сферу, в частности потребности, мотивации, его оценку окружающего мира и самого себя. Для проверки этого предположения было проведено экспериментальное исследование, включившее в себя два этапа.

В первом этапе приняли участие 207 пожилых людей в возрасте от 60 до 80 лет (115 человек – живущие в семьях и 92 человека – находящиеся в домах-интернатах для престарелых Екатеринбурга).

В зависимости от степени выраженности трудовой активности респонденты были разделены на три группы:

- работающие пожилые люди;
- неработающие пожилые люди, живущие в семьях;
- пожилые люди, находящиеся в домах-интернатах.

Все три группы сходны по половозрастным характеристикам и уровню образования, что обеспечивает репрезентативность выборки.

В работе использовался экспериментальный дизайн корреляционного исследования по типу сравнения характера значимых корреляций исследуемых параметров в трех неэквивалентных группах (работающих и неработающих пожилых людей, а также находящихся в разных социальных условиях (семья и интернат)).

В соответствии с целью исследования были использованы следующие методики:

- «Опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантилеева;
- методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн;
- методика «Степень удовлетворенности основных потребностей» (модификация А. С. Большакова);
  - методика смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).

Всего анализировались 22 показателя. Анализ результатов осуществлялся по двум направлениям: сравнительный анализ уровня выраженности компонентов социальной активности; сравнительный анализ достоверности различий показателей социальной активности (самооценочного, эмоционального, потребностного и целевого).

На втором этапе исследования ставилась задача определить отношение пожилых людей к своему прошлому и настоящему, их способность видеть перспективу и реализовывать планы на будущее.

На этом этапе в исследовании приняли участие две группы испытуемых в возрасте от 55 до 70 лет. В подгруппу «активных» испытуемых (43 человека) вошли пожилые люди, занимающие активную жизненную позицию, т. е ежедневно выполняющие комплекс физических упражнений общеоздоровительной направленности (двигательная активность), а также регулярно посещающие клуб пожилых людей или продолжающие профессиональную деятельность после выхода на пенсию (социальная активность); подгруппу «пассивных» респондентов (28 человек) составил контингент дома-интерната для престарелых и инвалидов, требующих за собой ухода.

На данном этапе использовалась методика «Определение содержания и протяженности временной перспективы» [2, 96].

Испытуемому предлагалось изобразить свою жизнь в виде линии и разметить ее. Отметки на этой линии соответствовали наиболее важным событиям в жизни человека, причем важность события испытуемый определял для себя сам. В качестве событий рассматривались любые значимые изменения во всех сферах жизни. Количество событий, которые требовалось отобразить на «линии жизни», не оговаривалось. Точка отсчета («ноль») соответствовала рождению (в дальнейшем эта точка не учитывалась, а за «начало» принималась дата первого указанного испытуемым события).

Испытуемому предлагалось отметить и те события, которые произойдут в будущем и указать предполагаемую дату этих событий. Для того чтобы свести к минимуму «эффект защиты биографии», испытуемому сообщали, что раскрывать содержание событий необязательно, необходимо лишь как можно точней локализовать событие во времени.

В завершение испытуемому предлагалось обозначить точку, соответствующую настоящему моменту.

Анализировались протяженность временной перспективы (как разность между концом и хронологическим возрастом в настоящем), ее завершенность, событийное наполнение и эмоциональная окраска обозначенных событий.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью пакетов Excel и SPSS.

С целью проверки выдвинутой гипотезы был проведен корреляционный анализ взаимосвязи социальной активности и условий жизни по данным всей выборочной совокупности. Результаты корреляционного анализа показали, что между социальными потребностями и самооценкой, а также признанием и самооценкой существует тесная обратная связь (r = -0.46, p < 0.0001 и r = -0.44, p < 0.0001). Данный факт можно объяснить следующим образом: чем хуже социальные условия жизни (одиночество, сниженный уровень межличностных контактов, низкий уровень взаимопонимания с близкими людьми и принятия ими этого человека и др.), тем больше степень рассогласования между самооценкой и реальными возможностями.

Однофакторный дисперсионный анализ подтвердил, что условия жизни пожилых людей значимо влияют на их социальную активность и жизненную перспективу (F = 31,91, p < 0,001; F = 20,19, p < 0,01, соответственно).

В группе работающих пенсионеров среднее значение показателя «самоотношение» равнялось 0,73, что указывало на высокую коррелированность их жизненных притязаний и возможностей. Для неработающих пенсионеров это значение уменьшилось до 0,11, а в группе пожилых людей из домов-интернатов – до –0,76, что говорит о потере испытуемыми способности координировать трудность жизненных целей с возможностями их достижения ( $p \le 0,05$ ).

Индивидуальные данные, полученные с помощью указанных выше методик, были подвергнуты факторному анализу с последующим Varimax-вращением. Результаты этого анализа представлены в табл. 18.

У представителей *первой группы*, в которую вошли пожилые работающие люди, живущие в семьях, выявлены ценностно-смысловые показатели, которые обнаруживаются в содержании потребностной, рефлексивно-оценочной и мотивационно-целевой сфер.

Первый фактор, который в этой группе был определен как ценность жизни, позволил утверждать, что у пожилых людей, занятых профессиональной деятельностью, отчетливо прослеживается тенденция усиления мотивационно-целевой сферы. Их жизненные ценности направлены на получение признания у ближайшего окружения, на обретение стабильной жизни, личного и семейного благополучия, увлечение любимым делом. При этом следует отметить, что значимость межличностных отношений в целом для пожилого респондента данной группы достаточно высока,

но востребованность, стабильность и благополучие, повышающие его социальный статус и самооценку, приводят к уменьшению потребности в межличностном общении и, по-видимому, препятствуют выстраиванию эффективного взаимодействия с другими людьми (r = -0.503).

Таблица 18 Структура факторных нагрузок у пенсионеров с разной социальной активностью

	Неработающие	Неработающие
Работающие	(живущие в семьях)	(живущие в интернате)
Фактор 1 – «Ценность	$\Phi$ актор $1-$ «Благополу-	Фактор 1 – «Оценка на-
жизни» (28,64 %*):	чие жизни» (30,36 %):	стоящей жизни (32,25 %):
востребованность (0,978**)	потребности в признании	стремление оказывать по-
удовлетворенность жизнью	(0,845)	мощь (0,872)
(0,864)	самопринятие (0,534)	направленность на пере-
потребности в межлично-	потребность в безопасно-	живания (0,833)
стном общении (-0,503)	сти (0,624)	здоровье (0,750)
стабильность (0,765)	потребность в самовыра-	материальные потребно-
сфера увлечений (0,401)	жении (0,597)	сти (-0,412)
4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4	локус контроля – Жизнь	самопринятие (-0,400)
	(0,432)	r ( , , , , , ,
	процесс (-0,551)	
Фактор 2 – «Жизненное	Фактор 2 – «Межлич-	Фактор 2 – «Обществен-
благополучие» (25,76 %):	ностные отношения»	ное признание» (26,53 %):
материальные потребно-	(28,52 %):	ожидание положитель-
сти (-0,947)	ожидание положительно-	ного отношения от дру-
ориентация на прежнюю	го отношения к себе (0,787)	гих (0,711)
жизнь (0,624)	здоровье (0,712)	радость общения (0,688)
результат (-0,513)	потребность в межлично-	удовлетворенность
ожидание положительно-	стном общении (0,686)	жизнью (-0,662)
го отношения к себе (0,575)	результат (0,609)	
Фактор 3 – «Потребность	$\Phi$ актор 3 – «Цели и цен-	$\Phi$ актор 3 – «Одиноче-
в признании» (14,38 %):	ности» (13,5 %):	ство и стабильность»
удовлетворенность сфе-	цели (0,634)	(14,01 %):
рой семейных взаимоот-	ожидание положитель-	одиночество (0,684)
ношений (0,821)	ного отношения от дру-	-
сфера увлечения (0,741)	гих (0,611)	ности (0,552)
избегание одиночества	локус контроля – $\mathcal{A}(0,523)$	стабильность (0,440)
(0,621)	самопонимание (0,497)	здоровье (-0,462)
собственный престиж	материальные потребно-	
(0,568)	сти (-0,424)	

Примечание. \* – доля суммарной дисперсии, %; \*\* – факторная нагрузка.

Содержание второго фактора — «жизненное благополучие» — свидетельствует о том, что чем выше уровень материальных потребностей и направленность на результат деятельности (профессиональной), тем меньше человек ориентируется на прежнюю жизнь. Напротив, ориентация на прежнюю жизнь приводит к снижению материальных потребностей, ожиданию поддержки и положительного отношения от других. Но такая позиция приводит к результатам, не соответствующим ожиданию (см. табл. 18).

Третий фактор был обозначен как потребность в признании. Сфера положительных семейных отношений является определяющей в данном факторе, она сопряжена со сферой увлечений и с собственным престижем. По-видимому, респонденты считают, что только близкое окружение способно оценить по достоинству их личностные качества, на этом основании у них снижена мотивация к риску. Человек стремится сохранять семейное благополучие, что поддерживает его позитивное представление о себе и личное спокойствие.

Такое содержание потребностно-мотивационной и эмоционально-оценочной сфер связано с осознанием того, что жизненный успех составляет не только признание достижений человека, но и гарантированное высокое качество жизни, которое создает основу для жизненного благополучия. При этом в данной группе респондентов акцентируется направленность именно на *личный успех*, что проявляется в стремлении получить признание в ближайшем окружении.

Во вторую группу испытуемых вошли представители пожилого возраста, живущие в семьях, но неработающие.

Первый фактор в данной группе — «благополучие жизни» — свидетельствует о том, что содержание социальной активности характеризуется у испытуемых сдвигом (акцентом) на потребностную сферу. Пожилой человек ожидает заботы и признания со стороны близких людей, что дает ему ощущение безопасности и способствует его самовыражению.

Показатели, нагружающие второй фактор, свидетельствуют о том, что эмоционально-оценочная сфера характеризуется высокой концентрацией на межличностном общении и ориентацией на результат.

Содержание третьего фактора «цели и ценности» показывает, что пожилые люди данной группы отличаются большей зависимостью от окружающих, большей потребностью в признании, защите, межличностном общении.

Существенные отличия в потребностно-мотивационной и рефлексивной сферах обнаруживаются у представителей *темперитеруппы* респондентов, в которую входят пожилые люди, живущие в домахинтернатах.

Весьма характерным для них является стремление оказывать помощь, они более склонны к переживаниям, чаще по поводу своего здоровья. В то же время у них усиливается самоотторжение и снижается потребность в материальном благополучии. Вполне возможно, это может выступать своеобразным механизмом психологической защиты личности от проблем в реальной жизни.

Действительно, в условиях интерната, где проживание не приносит удовлетворения его обитателям, ожидание позитивного отношения к себе становится особенно острым, и, следовательно, тем больше ценится общение с другими людьми. Через активное общение и взаимодействие пожилой человек получает социальное признание и оценку себя как личности, определяет сферу своей общественной жизни, активно участвует в ней. При этом удовлетворенность жизнью противопоставляется всему остальному. Такое взаимодействие и определяет активность личности.

Находясь в социальном учреждении, пожилой человек, по сути, одинок, и чем больше осознание им своего одиночества, тем больше его потребность в стабильности и безопасности. Одиночество и здоровье человека отрицательно связаны между собой. Остается, однако, неясным, что здесь является причиной, а что – следствием. Анализ индивидуальных данных выявил, что у большинства участвующих в исследовании имеются близкие родственники, и только 12 % опрошенных являются по-настоящему одинокими людьми.

Полученные данные позволяют объяснить результаты следующим образом: для пожилых людей очень важны цели, которые они ставят на сегодняшний день, при этом происходит ориентация и рефлексия на прошлое, по-видимому, большую долю в этой ориентации занимают и материальные ценности и потребности.

В целом, полученные результаты позволяют охарактеризовать содержание социальной активности с потребностной сферой, межличностными отношениями и целями.

Сравнительный анализ средних значений позволил установить, что у пожилых людей, живущих в домах-интернатах, уровень выра-

женности показателей самооценки и потребностной сферы ниже, чем у работающих и неработающих пожилых людей, живущих в семьях.

Таким образом, результаты первого этапа исследования подтверждают вдвинутое предположение: высокий уровень социальной активности, проявляющийся в продолжении профессиональной деятельности, позитивно отражается на потребностно-мотивационной и рефлексивно-оценочной сферах пожилого человека. Пенсионеры, продолжающие свою трудовую деятельность, чувствуют себя востребованными обществом, они уверены в себе, удовлетворены жизнью, но в то же время им не чужда материальная заинтересованность и потребность в самовыражении. Следовательно, их мотивационная и эмоциональная сферы не отличаются от таковых у молодых людей [104].

Задача второго этапа работы заключалась в выяснении способности пожилых людей с разным уровнем двигательной и социальной активности выстраивать временную перспективу и их отношение ко времени. Полученные результаты представлены в табл. 19.

Таблица 19 Прогноз будущего у пожилых людей с разной степенью активности

Содержание временной перспективы	«Активные» респонденты	«Пассивные» респонденты
Продолжительность, лет	7,27	11,6
Завершенность	Открытая перспектива (без указания даты смерти)	Закрытая перспектива (с указанием даты смерти)
Событийное заполнение	Собственные события на ближайшие 4–5 лет	1—2 события (приближенные к настоящему времени) из жизни близких людей

Начиная с К. Левина, многие авторы считают временную перспективу важнейшей составляющей трансспективы человека [2, 78, 96 и др.]. Протяженность данной перспективы напрямую связывается с адаптационными возможностями человека [116].

Вопреки ожиданиям, результаты проведенного исследования показали, что перспектива «пассивных» испытуемых отличается большей протяженностью (11,6 лет) по сравнению с группой «активных» пенсионеров (7,27 лет). Это объясняется тем, что «активные» называют в качестве будущих событий какие-то эпизодические моменты (встреча с внуками, покупка квартиры и т. п.). Пассивные берут в качестве последнего события предполагаемую дату смерти, более отстоящую во времени от точки «настоящего», чем последнее предполагаемое событие у «активных» пенсионеров. Это и обусловило более длинную перспективу у «пассивных» респондентов, которые уже запланировали себе дату смерти. По-видимому, «активные» пенсионеры придерживаются стратегии «адаптивного самоограничения» [78].

Однако анализ содержания временной перспективы позволяет полнее описать суть этих различий: если «активные» испытуемые предпочитают выстраивать «открытую» перспективу (93 %, т. е. 40 человек), то более трети «пассивных» испытуемых (40 %, т. е. 11 человек) называют предполагаемую дату смерти, «закрывая» таким образом трансспективу. Именно эти испытуемые и обеспечивают протяженное «будущее» в «линии жизни» социально и двигательно неактивных пожилых людей. Это будущее оказывается практически не заполненным: оно не содержит планов, доступных для реализации, и отставленных во времени целей; из событий называется лишь предполагаемая дата смерти и иногда одно-два события из жизни близких людей (причем по временной локализации эти события близки к «настоящему»). Собственно будущее в своей регулятивной функции оказывается пустым, бездействующим.

Иная картина наблюдается при рассмотрении перспективы «активных» испытуемых. Это «открытая» перспектива, которая не содержит долгосрочных планов, но четко структурирована на протяжении ближайших четырех-пяти лет. В отличие от предыдущей группы, «активные» испытуемые склонны заполнять перспективу «своими» событиями — запланированными делами, встречами, семейными праздниками. Некоторые испытуемые предлагали различные варианты возможного будущего, что свидетельствует о гибкости временной перспективы людей, ведущих активный образ жизни.

У «активных» пожилых людей наблюдается большая удовлетворенность прожитым временем. После завершения работы по построению трансспективы респондентам задавались вопросы: «Какие события, на Ваш взгляд, являются "лишними" на линии жизни? Есть ли события, которые Вы хотели бы убрать или заменить другими?» Если

«активные» пожилые люди отказывались что-либо менять, сообщали о своей удовлетворенности прожитым, то 5 из 28 «пассивных» испытуемых предпочли бы коренным образом изменить свою жизнь, а более половины выборки «пассивных» респондентов сообщили о своем желании «вычеркнуть» отдельные события как «лишние».

Настоящее время также оценивалось «активными» пенсионерами в основном положительно (75 % испытуемых), либо нейтрально (25 % респондентов), в то время как оценка «пассивных» испытуемых оказалась более негативной: половина испытуемых квалифицировали его как «отрицательное», 8 человек затруднились дать оценку или выбрали категорию «амбивалентное» и только 6 респондентов согласились с тем, что «настоящее» можно назвать «положительным» или «нейтральным».

Полученные на втором этапе исследования данные также подтверждают предположение о положительном влиянии социальной, а также физической активности человека на его рефлексивную и потребностно-мотивационную сферы.

Таким образом, старение – закономерный и неизбежный процесс, особенности протекания которого влияют на степень адаптации человека к окружающему миру. Нарушение физиологических функций, сопровождающее завершающий этап жизни, а также несоответствие собственных взглядов, ценностей, ожиданий тем, что приняты в современном обществе, негативно отражаются на психике пожилого человека и приводят к деформации его потребностно-мотивационной и рефлексивной сфер. С учетом стремительно меняющейся демографической ситуации приходится констатировать, что задача сохранения физического и психического здоровья пожилого человека становится одной тз приоритетных проблем современности.

Перспективным направлением предупреждения и коррекции деструктивных возрастных изменений представляется активизация социального поведения пожилых людей. Комплексный подход к процессу старения предполагает изучение влияния личностной активности на физиологическое и социальное самочувствие человека.

Результаты, полученные в данном исследовании, убедительно свидетельствуют о том, что социальная активность (в первую очередь, профессиональная деятельность) обеспечивает пожилому человеку чувство удовлетворения жизнью, уверенность в себе и неза-

висимость, способствует формированию открытой, четко структурированной временной перспективы с различными вариантами реализации своих планов. Социально активные пожилые люди положительно относятся к своему прошлому, к тем событиям, свидетелями или участниками которых они были. Структурированность и протяженность их временной перспективы характеризует процессы целеполагания в условиях саморазвития как жизнетворчества.

У пожилых людей, оказавшихся в силу разных обстоятельств частично изолированными от социума, отмечаются негативные изменения как в потребностно-мотивационной сфере, так и в отношении к себе и окружающим. Недостаточная двигательная активность и самоизоляция усугубляют характерные признаки старости, снижают качество жизни и осложняют принятие новых социальных ролей.

Результаты исследования, а также анализ научной литературы, посвященной данной проблеме, позволяют утверждать, что любая форма социальной активности оказывает позитивное влияние на психику пожилого человека, способствуя таким образом повышению его адаптационных возможностей, готовности к саморазвитию и продлению плодотворного периода жизни.

## 4.5. «Эффект диапазона» в ретроспективной оценке интервалов жизненного пути

Проблема отражения пространства и времени относится к фундаментальным вопросам, история изучения которых уходит корнями в далекое прошлое. Философские концепции блаженного Августина, Аристотеля, А. Бергсона, И. Канта, М. Хайдеггера и других мыслителей определили развитие различных психологических подходов к решению проблемы восприятия времени. Понимание специфики субъективного (психологического) времени необходимо для изучения многомерного образа реальности, который возникает в реальной жизнедеятельности и детерминирует ее, обеспечивая устойчивое и целенаправленное развитие и саморазвитие человека. Временная координата является условием и следствием деятельности и самоорганизации личности. От того, насколько адекватным будет восприятие пространственно-временных свойств окружающего мира, зависит благополучие человека не только как биологического существа, но и как активного члена общества.

Количественные соотношения между параметрами физических стимулов и их отражение в человеческом сознании стали предметом психофизики. Несмотря на то что в настоящее время можно констатировать углубляющийся раскол между исследовательской и практической психологией [63], психофизическая проблема не теряет своей актуальности.

Для решения этой проблемы сделано немало. Исследованы физиологические механизмы восприятия времени на разных уровнях организации всего живого, начиная с клеточного и заканчивая системным [23, 89]. Достаточно подробно изучено влияние различного рода факторов на восприятие времени [9, 69], среди которых важную роль играют возрастно-половые и типологические особенности испытуемых [103], а также принципы организации стимульного ряда. В ряде работ указывается постоянный фактор, влияющий на точность субъективной оценки, которым является длительность заданного интервала [61, 62]. Несмотря на условность разбиения стимулов по временным зонам, установлен факт переоценки коротких интервалов и недооценки длинных. Данная закономерность, по всей видимости, есть проявление так называемого «эффекта диапазона». Суть этого эффекта состоит в том, что ширина и плотность стимульного диапазона оказывают влияние на ширину субъективной шкалы оценок данного диапазона.

Несмотря на то что восприятие времени относится к числу наиболее стабильных функций, оно в значительной степени детерминировано социальными условиями и собственной активностью человека, в частности, необходимостью прибегать к различным стратегиям организации личностного времени для того, чтобы вписаться в систему социальных требований. Известно, что сохранность интеллектуальных функций, обеспечивающих адекватность отражения временных параметров, в пожилом и старческом возрасте тем выше, чем выше двигательная и социальная активности испытуемого [55]. В процессе саморазвития личности происходит расширение ее «временных горизонтов», обогащение семантической структуры концепта «время», переход от дискретного восприятия временных модусов к творческому самопроектированию целостной временной трансспективы.

К сожалению, абсолютное большинство работ, посвященных экспериментальному изучению восприятия времени, ведется в рамках классической психофизики, где испытуемый должен оценивать (отмеривать, воспроизводить и т. д.) временные интервалы определенной длительности, заданные достаточно простыми стимулами с определенными пара-

метрами. Как правило, это короткие интервалы, не превышающие нескольких минут. Таким образом, экспериментальная ситуация оказывается искусственной, а получаемые результаты невозможно без грубого допущения перевести в плоскость реальных событий. Эти результаты, как правило, удовлетворяют лишь академический интерес.

Современная, так называемая субъектная, психофизика акцентирует внимание на использовании сигналов, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни и которые представляют для него определенный интерес. Так, в исследованиях В. А. Садова и Н. Г. Шпагоновой использовались интервалы, заполненные «естественными» звуками (цокот копыт, мяуканье, звук падающей капли) [86]. Но в данных работах испытуемым также предъявлялись короткие временные интервалы. Возникает вопрос: как будут оцениваться интервалы, измеряемые годами? Этот вопрос актуален еще и потому, что человек не остается равнодушным к пройденным этапам своей жизни, о чем свидетельствуют метафоричные сравнения времени со стрелой, водой, тянущейся резиной и т. д.

Здесь возникает целый ряд теоретических и методологических вопросов, требующих своего разрешения: подчиняется ли оценка таких интервалов тем же закономерностям, что и шкалирование коротких длительностей в лабораторных условиях; насколько значимым является влияние самой процедуры эксперимента на точность отражения временных характеристик; какова роль индивидуальных стратегий, к которым прибегает человек при ретроспективной оценке своего жизненного пути? Наконец, чем объяснить хорошо известное ощущение быстротечности жизни, ее субъективного сжатия с увеличением возраста? Не есть ли это проявление «эффекта диапазона», описанного для коротких интервалов [60]?

Целью данного исследования явилось изучение влияния продолжительности жизненного пути (ширины временного диапазона) и его событийной насыщенности на размерность субъективной шкалы оценки этого пути.

Эксперимент проходил в два этапа.

Целью первого этапа было изучение зависимости параметров психофизической функции от ширины исследуемого диапазона.

В данном исследовании приняли участие две группы испытуемых, различающихся между собой по возрасту. Пожилые и старые испытуемые составили экспериментальную группу, молодые – контрольную

(группу сравнения). В соответствии с классификацией Европейского регионального бюро ВОЗ [104], пожилой возраст длится у мужчин с 61 до 74 лет, у женщин – с 55 до 74, с 75 лет наступает старость. На основании этой классификации экспериментальная группа была разделена на две подгруппы: а) 80 человек в возрасте от 55 до 74 лет (20 мужчин, 60 женщин); б) 20 человек от 74 до 95 лет (5 мужчин, 15 женщин). В группу сравнения вошли 163 человека в возрасте от 17 до 23 лет (50 мужчин, 113 женщин – студенты УрФУ).

Необходимо отметить, что при оценивании промежутков времени длительностью более нескольких секунд становится неправомерным употребление самого термина «восприятие», поскольку, как подчеркивает П. Фресс, речь начинает идти скорее о суждении [100]. Укрупнение временного масштаба влечет за собой актуализацию высших уровней психического отражения и исследование «восприятия» времени тесно смыкается с диагностикой когнитивного развития человека, его интеллектуальных и мнестических возможностей.

К сожалению, в литературе на данной момент отсутствуют работы, отражающие длительные (биографические) временные интервалы. Это объясняется, в первую очередь, отсутствием методик и невозможностью задать требуемый интервал, используя обычные способы стимуляции. Таким образом, единственным способом изучения восприятия длительных временных промежутков остается содержательноситуативный анализ, который проводится на основе применения биографических методик. Итогом такой методической разнородности стала терминологическая неопределенность, возникшая из-за невозможности сопоставить разные ряды данных.

В данном исследовании предлагается качественно иной подход, в котором совмещаются достоинства традиционных биографических техник, разбивающих временной промежуток на дискретный событийный ряд, и принципов психофизического шкалирования.

Для изучения восприятия испытуемыми «длительных» интервалов, продолжительность которых сопоставима с масштабом человеческой жизни, применялась модифицированная процедура кросс-модального подбора.

Испытуемому предъявлялась прочерченная на бумаге линия длиной 200 мм. В инструкции указывалось, что предъявленная линия пред-

ставляет собой жизненный путь испытуемого от рождения до момента тестирования. Далее предлагалось выделить пять наиболее важных для испытуемого жизненных событий, которые он хотел бы отметить на «линии жизни». В качестве событий рассматривались любые значимые изменения во всех сферах жизни. Испытуемый записывал их в хронологическом порядке на обратной стороне бланка. После этого его просили начертить линию, соответствующую длительности промежутка времени от рождения до первого указанного события, затем — от рождения до второго указанного события и т. д. В заключение испытуемому предлагалось как можно точнее локализовать названные события во времени. На рис. 19 показан пример выполнения задания испытуемой О. И. (72 года).

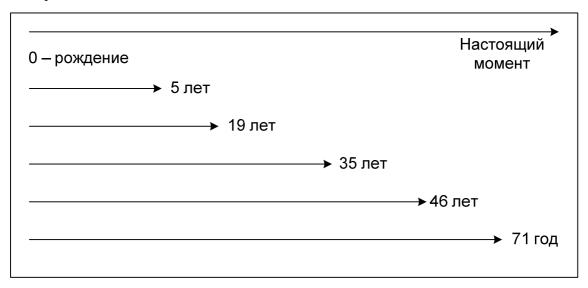


Рис. 19. Пример шкалирования этапов жизненного пути методом кросс-модального подбора

У каждого испытуемого вычислялось значение показателя степени психофизической функции оценки длительностей этапов жизненного пути и его соответствие физической временной шкале. При этом в качестве независимой переменной служил хронологический возраст (в годах), зависимой переменной являлась длина линии, соответствующей тому или иному временному промежутку. Соответствие физической шкале оценивалось по величине показателя степени или по экспоненте Стивенса психофизической функции. Теоретически показатель степени должен быть равен единице. В этом случае субъективная шкала времени полностью соответствует физической. Такой вариант возможен только в случае пропорциональной оценки временных интервалов. Если же такая пропорциональность не соблюдается, то экспонен-

та будет отклоняться от единицы в ту или другую сторону. Чем больше это отклонение, тем меньше соответствие шкал друг другу [60, 95].

В каждой возрастной группе вычислялось среднее значение и анализировался характер распределения индивидуальных экспонент.

Целью второго этапа эксперимента стало изучение зависимости экспоненты психофизической функции от количества стимулов, предъявляемых в фиксированном временном диапазоне. В данном исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 18 до 25 лет (7 мужчин, 43 женщины – студенты РГППУ).

При первичном тестировании испытуемым предлагалось выделить пять наиболее значимых жизненных событий в соответствии с описанной выше процедурой биографического шкалирования. Через две недели проводилось повторное исследование, в котором респондентов просили выделить десять значимых событий и начертить линии, соответствующие длительности промежутка времени от рождения до каждого события.

Для каждой серии исследования вычислялось среднее значение показателя степени психофизической функции оценки и анализировался характер распределения индивидуальных экспонент. Статистические данные первого этапа эксперимента представлены в табл. 20.

Таблица 20 Величина экспоненты психофизической функции, полученной методом кросс-модального подбора, у испытуемых разного возраста

Возраст, лет	$n \pm t \cdot \sigma_n$	σ	min	max	As	Ex
17–23	$1,72 \pm 0,19$	1,4	0,4	10,66	3,56**	15,9**
55–74	$0,90 \pm 0,07$	0,38	0,2	2,33	0,67*	1,63**
75–90	$0,83 \pm 0,09$	0,27	0,4	1,3	0,00	$-1,2^{**}$

*Примечание.*  $n \pm t \cdot \sigma_n$  – среднее значение показателя степени с доверительным интервалом,  $\sigma$  – стандартное отклонение величины показателя степени; min и max – минимальное и максимальное значения экспоненты в группе испытуемых; *As*, *Ex* – показатели асимметрии и эксцесса; \* – уровень значимости 0,95; \*\* – уровень значимости 0,99.

Как видно из представленных данных, средняя величина показателя степени достоверно уменьшается с возрастом. При этом оказалось, что у молодых испытуемых значимые события сгруппированы, главным образом, в пределах последних 5–7 лет, причем у 50 % из них два или три события оказываются принадлежащими одному году.

В отличие от молодых в старшей возрастной группе события распределялись более равномерно (рис. 20).

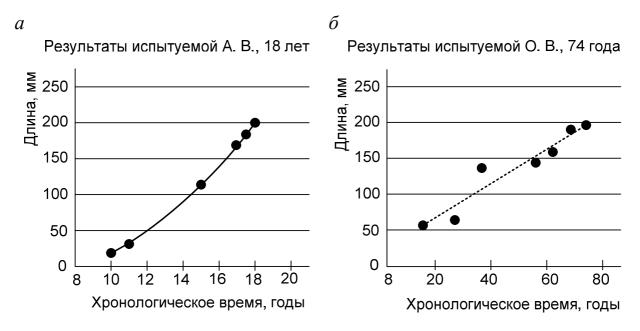


Рис. 20. Психофизические функции оценки длительности жизненных событий:

a – испытуемыми молодого возраста;  $\delta$  – испытуемыми старческого возраста

Показатели вариативности (размах вариаций, стандартное отклонение, эксцесс) могут служить косвенным показателем разнообразия стратегий, к которым прибегают испытуемые при оценке длительных интервалов. Размах вариаций и стандартное отклонение свидетельствуют о том, что разброс индивидуальных показателей у молодых людей больше, чем в группе людей пожилого и старческого возраста. Однако по величине эксцесса распределение индивидуальных экспонент пожилых людей оказывается более «размазанным», уплощенным. Чтобы понять причины этого, необходимо провести сравнительный анализ распределений (рис. 21).

Как видно из рис. 21, распределение молодых испытуемых является мономодальным. У значительной части испытуемых (44 %) диапазон длин подбираемых линий превышает диапазон физических величин, представленных единицами измерения хронологического времени. Таким образом, субъективная временная шкала оценки времени у данной группы респондентов существенно шире физической, так как большинство индивидуальных экспонент больше единицы и попадают в интервал от 1 до 1,7.







Рис. 21. Распределение индивидуальных экспонент у испытуемых различного возраста

По показателю асимметрии распределение индивидуальных показателей степени психофизических функций у молодых достоверно отличается от нормального ( $p \le 0.01$ ) и имеет выраженный правый «хвост», существенно смещающий среднее значение относительно моды. Приблизительно треть молодых людей допускают некоторые нарушения пропорциональности, которые выражаются в «переоценке» диапазонов, соответствующих отрезку «линии жизни» от момента рождения до события из недавнего прошлого и «недооценке» временных промежутков первых лет жизни. Такая стратегия может демонстрировать повышенную значимость «недавнего прошлого» для молодых людей. Как указывалось выше, 1–2 года, предшествующие моменту «сейчас», оказываются заполненными большим количеством событий. В то же время высокий показатель эксцесса свидетельствует о достаточной однородности стратегии оценки в этой группе испытуемых. Иначе говоря, для абсолютного большинства из респондентов последний период жизни является более значимым, чем отдаленные периоды с включенными в них событиями.

В группе пожилых испытуемых показатели вариативности (стандартные отклонения и размах вариации) меньше, чем у группы сравнения. Однако можно предположить, что результаты пожилых людей отражают наличие принципиально разных стратегий выполнения задания, в то время как разнообразие экспонент молодых людей является следствием различной выраженности одной стратегии — стратегии «переоценки». Подтверждением этого может служить величина асимметрии и эксцесса. Распределение экспонент пожилых людей является более «размазанным» (эксцесс более низкий), и асимметрия его менее выражена, хотя и является статистически значимой. Среди пожилых людей примерно половина «сжимает» как периоды давно минувшего прошлого, так и периоды недавних событий, за счет чего уменьшается величина экспоненты. Однако в среднем их субъективные шкалы времени в большей степени соответствуют физической шкале, чем у молодых.

Ту же тенденцию к снижению показателей асимметрии и эксцесса можно наблюдать при построении распределения экспонент в группе лиц старческого возраста (старше 74 лет). Как видно из рис. 21, данное распределение имеет три максимума. Это свидетельствует о том,

что самая старшая группа в проведенных исследованиях еще более разнородна по своей стратегии, чем группы пожилых и тем более молодых людей. Количество пиков наводит на мысль о связи показателя степени с временной ориентацией испытуемого. По-видимому, преимущественная ориентация на прошлое или будущее приводит к «сжатию» или «растяжению» субъективных временных шкал, ориентация же на настоящее дает равномерное заполнение «линии жизни» событийными маркерами и, как следствие, – адекватный подбор длины линий.

Второй этап эксперимента предполагал сравнение результатов испытуемых одной возрастной группы, полученных при первичном (1-я серия) и повторном (2-я серия) тестировании (соответственно, 5 и 10 значимых событий). Результаты статистической обработки приведены в табл. 21.

Таблица 21 Величина экспоненты психофизической функции, полученной при 5- и 10-событийном биографическом шкалировании

Серия эксперимента	$n \pm t \cdot \sigma_n$	σ	As	Ex
1-я серия (5 событий)	$1,58 \pm 0,38$	1,39	3,36**	13,18**
2-я серия (10 событий)	$1,49 \pm 0,17$	0,61	1,11**	1,09**

Примечание. Обозначения те же, что в табл. 20.

Сравнение средних значений не позволяет сделать вывод об изменении экспоненты при увеличении количества значимых событий. Однако, несмотря на то, что и в 1-й, и во 2-й сериях распределение достоверно отличается от нормального, можно констатировать влияние условий эксперимента на разнообразие индивидуальных стратегий у испытуемых. С увеличением числа событий (стимулов) распределение индивидуальных экспонент становится более уплощенным, что наводит на мысль о том, что часть испытуемых меняет стратегию, когда количество стимулов возрастает вдвое либо изначальные стратегии в изменившихся условиях проявляют себя более ярко.

Для проверки этого предположения был произведен дополнительный анализ протоколов тестирования с целью сравнения трех параметров, служащих своеобразными маркерами индивидуальных стратегий: количества выделенных событий, относящихся к последнему

году; количества событий, промежуток времени между которыми не превышает года; количества «инверсий» (табл. 22).

Таблица 22 Маркеры индивидуальных стратегий, полученные при 5- и 10-событийном биографическом шкалировании

Серия эксперимента	$X_{\text{год}}$	Ехгод	$X_{\text{смеж}}$	Ехсмеж	Инвер- сия, %
1-я серия (5 событий)	1,23	-0,27	2,60	-0,45	28
2-я серия (10 событий)	1,79	2, 64**	4,01	2,29**	48

Примечание.  $X_{\text{год}}$  — среднее количество событий, относящихся к последнему году;  $Ex_{\text{год}}$  — показатель эксцесса распределения количества событий последнего года;  $X_{\text{смеж}}$  — среднее количество событий, промежуток времени между которыми не превышает года;  $Ex_{\text{смеж}}$  — эксцесс распределения индивидуальных значений смежных во времени событий; \* — уровень значимости 0.95; \*\* — уровень значимости 0.99.

Значительное увеличение эксцесса во 2-й серии свидетельствует о тяготении индивидуальных результатов к центральной тенденции. Здесь также практически вдвое увеличивается количество «инверсий». Это, по-видимому, обусловлено сложностью манипулирования большим числом стимулов (событий), что в ряде случаев приводит к нарушению пропорциональности. Та же закономерность проявляется и по отношению к числу событий последнего года, а также смежных событий. Увеличение этих параметров происходит пропорционально заданному количеству стимулов, что позволяет предположить стабильность индивидуальной стратегии группирования событий в определенных временных зонах. Значимая корреляция между результатами 1-й и 2-й серий ( $r_n = 0.52$ ;  $r_{\text{год}} = 0.50$ ;  $r_{\text{смеж}} = 0.49$ ; при  $r_{\text{кр}} = 0.28$ , n - 3кспонента Стивенса) подтверждает эту гипотезу.

Как показали проведенные исследования, средняя величина показателя степени психофизических функций достоверно уменьшается с возрастом. По всей видимости, этот феномен — проявление хорошо известного в психофизике «эффекта диапазона»: чем более широким является исследуемый диапазон, тем меньше величина показателя степени функции Стивенса, иными словами, тем меньше крутизна функции.

Очевидно, что одна из причин этого феномена кроется в неравномерном разбиении жизненного пути на интервалы, что имеет место,

в основном, у молодых людей. Поскольку значимые события у них зачастую смещены на последние годы, то эта последняя часть временного диапазона оказывается более насыщенной стимулами (событийными маркерами) по сравнению с другой, большей частью, что приводит к «растяжению» диапазона графических оценок за счет «суммирования» межстимульных интервалов [59, 62].

Можно говорить и о своеобразном проявлении другой психофизической закономерности, также подпадающей под категорию «эффект диапазона». При увеличении интервала между событиями испытуемые склонны недооценивать его, в результате чего показатель степени становится меньше единицы. В. И. Лупандин объясняет этот феномен жесткостью субъективной шкалы оценок. Показатель степени как своего рода «коэффициент сопряженности» двух шкал закономерно уменьшается так, чтобы «подогнать» расширяющуюся физическую шкалу к стабильной субъективной шкале [60]. Следует отметить, однако, что «эффект диапазона» отчетливо продемонстрирован для коротких длительностей (не превышающих нескольких минут) [61]. В изученной нами литературе не имеется данных относительно проявления этого эффекта при шкалировании длительностей в биографическом масштабе. В то же время результаты данного исследования показывают, что «эффект диапазона» является общей закономерностью и проявляется не только при восприятии коротких временных интервалов, но и при воспоминании жизненных периодов.

Уменьшение экспоненты с возрастом, т. е. сужение субъективной временной шкалы по сравнению с физической, на наш взгляд, можно объяснить разными психологическими механизмами, лежащими в основе оценки интервалов, заполненных разными по значимости событиями.

Как отмечается в ряде работ, «пустой» (не заполненный событиями) интервал переоценивается в сравнении с реальной и субъективной длительностью «заполненного интервала» [114, 120, 121, 123]. Тенденция к переоценке «пустых» интервалов с возрастом ослабевает [32]. Переоценку незаполненного интервала можно объяснить с помощью модели Priestly, на которую указывает в своей работе X. В. Хоган [113]. Согласно этой модели, «пустое» время воспринимается как более надоедливое, поэтому и расценивается как более длительное, чем возбуждающее «заполненное» время. Но в этих исследованиях испытуемые имели дело с непосредственным восприя-

тием длительностей, заданных стимулами определенной модальности. В ретроспективе, как известно, незаполненное («пустое») время вспоминается как быстро пролетевшее [69]. Поэтому логичным кажется предположение, что при увеличении количества значимых событий экспонента психофизической функции оценки должна увеличиваться. Действительно, как показано исследователем Е. В. Лебедевой, пожилые люди отмечают меньшее количество значимых событий, чем молодые ( $p \le 0.05$ ) [55].

В рамках проведенного исследования в самоотчетах испытуемых встречаются упоминания о сложности оценки временных промежутков, не заполненных «важными», преимущественно формальными, событиями («первый звонок», «поступление в институт», «получение диплома» и т. п.). Но может быть и иное объяснение уменьшения экспоненты с возрастом — временная ориентация. Так, в указанной выше работе Е. В. Лебедевой показано, что в отличие от молодых людей пожилые ориентированы в основном на настоящее и прошлое, будущее в их жизни представлено незначительно [55].

Частным вариантом «эффекта диапазона» является зависимость экспоненты от числа стимулов, предъявляемых в фиксированном физическом диапазоне раздражителей. Чем больше этот диапазон насыщен стимулами, чем выше их плотность, тем больше величина показателя степени. Возникает закономерный вопрос: почему анализ средних значений не позволяет констатировать прирост экспоненты при увеличении числа выделенных событий? Данный факт может объясняться тем, что молодые люди склонны группировать события в достаточно узких временных зонах — в пределах 1—2 лет). Зачастую эти события образуют кластер, объединенный эмоциональным фоном и (или) причинно-следственными связями: «поступление в университет — радость, ощущение праздника — новые знакомства», «собеседование — новая работа — тренинг». Сгруппированные таким образом события воспринимаются как единое целое, в результате чего линия жизни становится еще более разреженной, чем в случае шкалирования пяти событий (рис. 22).

Короткие межстимульные интервалы, суммируясь, растягивают шкалу оценок, «пустые» же промежутки времени между кластерами, напротив, недооцениваются. Итогом сочетания этих двух тенденций являются нарушения пропорциональности оценок («временные ин-

версии»), смещающие среднегрупповой показатель психофизических функций в сторону увеличения или уменьшения.

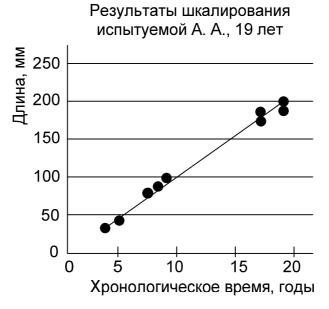


Рис. 22. Пример группирования событий при 10-событийном шкалировании

Таким образом, проведенное исследование показало различия в шкалировании продолжительных временных интервалов молодыми и пожилыми людьми, что можно считать проявлением «эффекта диапазона» в биографическом масштабе. Однако полученные результаты ставят перед исследователями ряд вопросов, требующих своего изучения: обусловлены ли эти различия в первую очередь особенностями структурирования личностного времени (событийным наполнением, временными установками и смещением субъективной «точки отсчета») или же глубинными факторами (например, изменением скорости протекания метаболических процессов, составляющих основу «собственного времени системы»). Неизвестно также, отличаются ли субъективные шкалы времени у мужчин и женщин в пожилом и старческом возрасте.

В связи с отмеченной у молодых людей тенденцией группирования событий представляет интерес сопоставление данных биографического шкалирования с особенностями временной ориентации, а также формальными и содержательными параметрами временной трансспективы. Выявленные взаимосвязи дают возможность глубже проникнуть в понимание сущности временной компетентности, которая является необходимым условием и результатом саморазвития личности.

Обобщая результаты описанного в данной главе исследования, можно сделать следующие выводы.

При шкалировании временных интервалов, сопоставимых с продолжительностью жизни, проявляется «эффект диапазона», описанный для коротких длительностей. Средние значения показателя степени психофизической функции оценки с возрастом уменьшаются, т. е. субъективная временная шкала сжимается по отношению к физической.

Молодые люди распределяют значимые события в ретроспективе неравномерно, смещая их на последний период своей жизни. Эта единственная стратегия оценки обусловливает асимметричный островершинный характер распределения экспонент.

Люди пожилого и старческого возраста используют разные стратегии оценки возрастных периодов, что отражается в сглаживании кривой распределения — снижении асимметрии эксцесса.

## Список литературы

- 1. *Абульханова-Славская К. А.* Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 304 с.
- 2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
- 3. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская // Спецпрактикум по социальной психологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 120 с.
- 4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
- 5. *Анохин П. К.* Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97–111.
- 6. *Анохина Т. В.* Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования. Москва: Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 71–88.
- 7. Асеев В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / В. Г. Асеев. Москва, 1995. 45 с.
- 8. Ахмеров Р. А. Опыт формирования будущей временной перспективы / Р. А. Ахмеров // Конфликт в конструктивной психологии: тезисы докладов и сообщений на 2-й научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск: [Б. и.], 1990. С. 84–88.

- 9. Багрова Н. Д. Фактор времени в восприятии человеком / Н. Д. Багрова. Ленинград: Наука, 1980. 90 с.
- 10. *Балтес П. Б.* Всевозрастной подход к психологии развития: исследования динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П. Б. Балтес // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60–83.
- 11. *Башкова С. А.* Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: диссертация ... кандидата психологических наук / С. А. Башкова. Москва, 1999. 152 с.
- 12. *Белова Д. Е.* Особенности профессионального самоопределения в зависимости от стратегии профессионального выбора студентов / Д. Е. Белова // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: международная коллективная монография / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2008. С. 72–83.
- 13. *Белова Д. Е.* Смысловое будущее как детерминанта профессионального становления психолога / Д. Е. Белова, Н. С. Глуханюк // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. Вып. 12. С. 282–290.
- 14. *Березина Т. Н.* Неосознаваемые особенности личностной организации времени: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. Н. Березина. Москва, 1997. 166 с.
- 15. *Бернштейн А. Н.* Биомеханика и физиология движения / А. Н. Бернштейн. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: МОДЭК, 1997. 608 с.
- 16. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 172 с.
- 17. *Бондаревская Е. В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 2001. № 21. С. 17–24.
- 18. *Бороздина Л. В.* Возрастные изменения трансспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 40–50; № 3. С. 34–47.
- 19. *Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. Москва: Мысль, 1988. 301 с.
- 20. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. Москва: Прогресс, 1977. 420 с.

- 21. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1994. 346 с.
- 22. *Бурлачук Л.*  $\Phi$ . Психология жизненных ситуаций / Л.  $\Phi$ . Бурлачук, Е. Ю. Коржова. Москва: Медицина, 1998. 263 с.
- 23. Бушов Ю. В. Высокочастотная электрическая активность мозга и восприятие времени / Ю. В. Бушов, М. В. Светлик, Е. П. Крутенкова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.
- $24.\ Bачков\ И.\ B.\ Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / И. В. Вачков. 2-е изд., перераб и доп. Москва: Ось—89, 2001. 224 с.$
- 25. *Вентцель К. Н.* Свободное воспитание: сборник избранных трудов / К. Н. Вентцель; под ред. Л. Д. Филоненко. Москва: Профессиональное образование, 1993. 172 с.
- 26. Веряскина В. П. Образование это категория бытия / В. П. Веряскина // Высшее образование в России. 2005. № 8. С. 101–103.
- 27. Волкова А. И. Психологическая поддержка развития личности субъекта воспитания как фундаментальная основа современной педагогики / А. И. Волкова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов 6-го годичного собрания Южного отделения РАО и 27-х региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону: Наука, 1999. С. 24–31.
- 28. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
- $29.\ Bыготский\ Л.\ C.\ Проблемы развития психики: собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1982–1984. Т. 3: История развития высших психических функций. 1983. 368 с.$
- 30. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. Москва: Педагогика, 1995. Вып. 3. С. 58–59.
- 31. Газман О. С. Потери и обретения в воспитании: 10 лет перестройки / О. С. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всероссийской конференции. Москва: Инноватор, 1996. С. 4–25.
- 32. *Гареев Е. М.* Возрастные особенности оценки времени при различных видах деятельности / Е. М. Гареев, Л. Г. Осипова // Журнал высшей нервной деятельности. 1980. Т. 30. Вып. 2. С. 251–255.

- 33. *Гершкович Т. Б.* Толерантность к старению: история и современность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. Б. Гершкович; под ред. Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. 98 с.
- 34. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
- 35. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога: монография / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 260 с.
- 36. *Глуханюк Н. С.* Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 173 с.
- 37. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. Киев: Наукова думка, 1984. 207 с.
- 38. *Горбатов С. В.* Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних: диссертация ... кандидата психологических наук / С. В. Горбатов. Санкт-Петербург, 2000. 234 с.
- 39. *Горошко Е. И.* Языковое сознание: гендерная парадигма / Е. И. Горошко; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. Москва; Харьков: ИНЖЭК, 2003. 450 с.
- 40. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. Москва: Педагогика, 1991. 232 с.
- 41. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 142 с.
- 42. *Кант И*. Критика чистого разума / И. Кант. Москва: Мысль, 1994. 591 с.
- 43. Келли Дж. Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 104 с.
- 44. *Ковалев В. И.* Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время: в 2 частях. Черновцы: Изд-во Черновиц. гос. ун-та, 1991. Ч. 1. С. 4—8.
- 45. *Ковалев В. И.* Психологические особенности личностной организации времени жизни: диссертация ... кандидата психологических наук / В. И. Ковалев. Москва, 1979. 221 с.
- 46. Колобкова А. И. Особенности самооценки в связи с критическим событием потерей и отсутствием работы (на материале работающих и безработных граждан Германии): диссертация ... кандидата психологических наук / А. И. Колобкова. Пермь, 1999. 161 с.

- 47. *Кон И. С.* Социологическая психология / И. С. Кон. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1999. 317 с.
- 48. *Конопкин О. А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
- 49. *Кордубан И. Л.* К вопросу о содержании понятия «поддержка» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] / И. Л. Кордубан. Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/200604.
- 50. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: Союз, 2002. 335 с.
- 51. Королева Н. Н. Смысловые образования в картине мира личности: диссертация ... кандидата психологических наук / Н. Н. Королева. Санкт-Петербург, 1998. 194 с.
- 52. Кортнев Г. Б. Парадигма педагогики поддержки / Г. Б. Кортнев // Школьные технологии. Москва: Академия, 2006. № 22. С. 39–47.
- 53. *Кроник А. А.* Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. Москва: Смысл, 2003. 284 с.
- 54. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.
- 55. Лебедева Е. В. Особенности восприятия времени людьми пожилого и старческого возраста: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. В. Лебедева. Екатеринбург, 2004. 185 с.
- 56. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
- $57.\ Леонтьев\ Д.\ А.\ Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 2003. 513 с.$
- 58. *Ломов Б. Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. Москва: Наука, 1980. 280 с.
- 59. Лупандин В. И. Психофизика / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 126 с.
- 60. Лупандин В. И. Психофизическое шкалирование / В. И. Лупандин. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989. 240 с.
- 61. *Лупандин В. И.* Субъективные шкалы пространства и времени / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 126 с.

- 62. Лупандин В. И. Эффект диапазона в психофизическом шкалировании / В. И. Лупандин // Вопросы сенсорного восприятия. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1987. Вып. 2. С. 24–38.
- 63. *Мазилов В. А.* Методологические проблемы психологии в начале XXI в. / В. А. Мазилов // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 23–34.
- 64. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН, 1984. Т. 4: Лекции о воспитании детей. 552 с.
- 65. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии / Л. В. Мардахаев. Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ун-та, 1999. 91 с.
- 66. *Маркин В. Н.* Жизненная позиция личности: Идеологический и социально-психологический аспекты / В. Н. Маркин. Москва: Мысль, 1989. 171 с.
- 67. *Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 432 с.
- 68. *Маслоу А.* Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.
- 69. *Моисеева Н. И.* Время в нас и вне нас / Н. И. Моисеева. Ленинград: Лениздат, 1991. 156 с.
- 70. *Моросанова В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 6–17.
- 71. *Мухина В. С.* Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во Ин-та развития личности Рос. акад. образования, 1997. С. 4–12.
- 72. *Овчинникова Л. В.* Состояние аффективно-эмоциональной и ценностно-потребностной сферы пожилого человека в период его выхода на пенсию / Л. В. Овчинникова, А. С. Розенфельд // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2012. № 4. С. 163–173.
- 73. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / под ред. И. А. Зязюна. Москва: Просвещение, 2003. 302 с.

- 74. *Пантилеев С. Р.* Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. Москва: Смысл, 1993. 32 с.
- 75. *Педагогический* энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 527 с.
- 76. *Петрова М. Г.* Топ-менеджер за 90 дней / М. Г. Петрова. Алматы: RUAN, 2011. 54 с.
- 77. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
- 78. Пехунен Р. Задачи развития и жизненные стратегии / Р. Пехунен // Психология личности и образ жизни. Москва: Наука, 1987. С. 125–129.
- 79. Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя / С. И. Попова. Москва: Педагогический поиск, 2005. 176 с.
- 80. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. Режим доступа: http://www.who.int/topics/mental healht/ru.
- 81. *Пухальская Б. А.* Старость как фаза развития человека / Б. А. Пухальская // Старость. Популярный справочник. Москва: Восток, 1996. С. 33–41.
- 82. *Роджерс К. Р.* Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; пер. М. М. Исениной. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
- 83. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Москва: Наука, 1997. 191 с.
- 84. Рукавишников А. А. Факторный личностный опросник Дж. Кеттелла: руководство по использованию / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1995. 89 с.
- 85. *Рямова К. А.* Ценностный потенциал физической культуры в социолизации пожилых людей / К. А. Рямова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 17. С. 107–118.
- 86. Садов В. А. Роль семантики в восприятии естественных и психофизических сигналов / В. А. Садов, Н. Г. Шпагонова // Психофизика сегодня; под ред. Н. В. Носуленко, И. Г. Скотниковой. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2007. С. 297–303.
- 87. Самоактуализационный тест / авт.-сост. Ю. Е. Алешина [и др.]; Рос. пед. агентство. Москва, 1995. 42 с.

- 88. Серенкова В. Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов / В. Ф. Серенкова // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке общей психологии: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1989. С. 165–175.
- 89. Системные механизмы восприятия времени / Ю. В. Бушов [и др.]; Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 150 с.
- 90. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2002. 368 с
- 91. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей (Из опыта работы Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской) / Р. А. Литвак [и др.]; под общ. ред. Р. А. Литвак; Управление по делам образования; Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской. Челябинск, 2001. 104 с.
- 92. Социальный работник как андрагог: сборник статей; под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. Санкт-Петербург, 2001. 254 с.
- 93. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / В. В. Столин. Москва, 1985. 37 с.
- 94. *Сурнина О. Е.* Возрастная динамика субъективного отражения времени: диссертация ... доктора биологических наук / О. Е. Сурнина. Екатеринбург, 1999. 324 с.
- 95. *Сурнина О. Е.* Исследование субъективной оценки длительности методом кросс-модального подбора у детей и взрослых / О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин // Журнал высшей нервной деятельности. 1995. Т. 45. Вып. 3. С. 572–576.
- 96. *Сурнина О. Е.* Шкалирование длительных интервалов времени людьми пожилого и старческого возраста / О. Е. Сурнина, Е. В. Лебедева // Психофизика сегодня. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2007. С. 303–309.
- 97. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. Москва: Педагогика, 1989.  $542~\rm c.$
- 98. *Тоффлер* Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. Москва: АСТ, 2003. 557 с.

- 99. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. 512 с.
- 100.  $\Phi$  ресс  $\Pi$ . Экспериментальная психология /  $\Pi$ . Фресс, Ж. Пиаже. Москва: Прогресс, 1978. Вып. 5. С. 88–135.
- 101. *Фромм* Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. Москва: ACT, 2000. 448 с.
- 102. *Хомик В. С.* Отношение ко времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения / В. С. Хомик, А. А. Кроник // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 98–106.
- 103. *Цуканов Д. Б.* Фактор времени и природа темперамента / Д. Б. Цуканов // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 129–136.
- 104. Шахматова Н. В. Поколенческая организация современного российского общества / Н. В. Шахматова, Г. В. Дыльнова. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. 319 с.
- 105. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 310 с.
- 106. *Яничев П. И.* Возрастные особенности переживания субъективного настоящего / П. И. Яничев // Психология личности и время: в 2 частях. Черновцы: Изд-во Черновиц. гос. ун-та, 1991. Ч. 1. С. 75–76.
- 107. Яцемирская Р. С. Социальная геронтология / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. Москва: Владос, 1999. 224 с.
- 108. *Baltes P. B.* Theoretical propositions of Life-span developmental psychology / P. B. Baltes // Development Psychology. 1987. Vol. 23(5). P. 611–626.
- 109. *Bandura A*. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism / A. Bandura // Self-efficacy: Through control of action. Washington: Hemisphere, 1992. P. 3–38.
- 110. *Cottle T. J.* Perceiving time: a psychological study with men and women / T. J. Cottle. New-York: John Wiley and Sons, 1976. 267 p.
- 111. *Frank L. K.* Time perspectives / L. K. Frank // Journal of Social Philosophy. 1939. Vol. 4. P. 293–312.
- 112. *Gjesme T*. Is There any future in achievements motivation? / T. Gjesme // Motivation and Emotion. 1981. Vol. 5. P. 115–138.
- 113. *Hogan H. W.* A theoretical note on time perception / H. W. Hogan // Perceptual and Motor Skills. 1978. Vol. 46. № 3, part 2. P. 1338.

- 114. *Hornstein A. D.* Research methodology in temporal perception / A. D. Hornstein, G. S. Rotter // Journal of Experimental Psychology. 1969. Vol. 79. № 3. P. 561–564.
- 115. *Manon E. N.* Future time perspective and positive health practices among young adolescents: a further extension / E. N. Manon, T. J. Yarchevsky, A. Yarchevsky // Perceptual and Motor Skills. 2000. Vol. 90. P. 166–168.
- 116. *Manon E. N.* Future time perspective and positive health practices in young adults: an extension / E. N. Manon, T. J. Yarchevsky, A. Yarchevsky // Perceptual and Motor Skills. 1997. Vol. 84. P. 1299–1304.
- 117. *Nurmi J.-E*. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning / J.-E. Nurmi // Developmental Review. 1991. Vol. 11. P. 1–59.
- 118. *Rosenberg M*. Conceiving the self / M. Rosenberg. NewYork: Basic Book, 1979. 319 p.
- 119. *Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter. Psychological monographs. 1966. Vol. 80(1). P. 3–28.
- 120. *Shekerdjuski S*. Estimation of visually presented filled or unfilled short time intervals / S. Shekerdjuski // Acta physiologica et pharmacologica Bulgaria. 1979. Vol. 5. № 1. P. 8.
- 121. *Shekerdjuski S*. Visual estimation of filled or unfilled short time intervals / S. Shekerdjuski // Acta physiologica et pharmacologica Bulgaria. 1979. Vol. 5. № 2. P. 62–66.
- 122. *Trommsdorf G*. Future orientation of institutionalized and non-institutionalized delinquents and nondelinquents / G. Trommsdorf, H. Lamm // European Journal of Social Psychology. 1980. Vol. 10. P. 247–278.
- 123. *Zakey D*. The influence of task difficulty and external tempo on subjective time estimation / D. Zakey, D. Nitzan, J. Glicksohn // Perception and Psychophysica. 1983. Vol. 34. № 5. P. 451–456.

## Заключение

Коллективная монография составлена на основе теоретических и экспериментальных результатов исследований, полученных преподавателями вузов Екатеринбурга.

Предоставленные материалы свидетельствуют об актуальности изучения феномена саморазвития в связи с возрастающим осознанием обществом потребности в людях, способных к эффективному и социально востребованному развитию на основе собственных усилий. Несмотря на актуальность данной проблемы, феномен саморазвития до сих пор остается недостаточно раскрытым.

Логико-исторический анализ социально-экономических условий развития общества показал, что проявление феномена саморазвития человека связано с темпами развития общества и уровнем развития производительных сил. В настоящее время саморазвитие становится массовидной социокультурной потребностью, условием и результатом идейно-политического, социокультурного и научно-технологического прогресса современного общества.

С философских позиций проблема саморазвития напрямую связана с творческими силами человека. Творческий процесс и его реализация порождают имманентные противоречия в самом субъекте, в межсубъектных отношениях и в функционировании социальных систем в целом. В творчестве рождение нового всегда связано с отрицанием уже ставшего, застывшего в прочные формы. Общий принцип решения любого противоречия состоит в нахождении таких форм общения, которые открывали бы простор для развертывания самодеятельности.

Методологическое понимание универсальности, субъектности и духовности человека позволяет понять сущность процесса саморазвития, что дает возможность педагогам более уверенно проектировать и включать в практику вариативные формы воспитания и обучения, направленные на создание условий самореализации.

Огромный потенциал для создания условий для саморазвития личности несет в себе профессиональное образование. Исследование особенностей саморазвития в студенческой среде позволило установить, что профессиональное саморазвитие в системе высшего образования

представляет собой активный и динамичный процесс, который обусловлен стратегией профессионального выбора (принятия, отрицания или нейтрального отношения к профессии).

Изучение психологической подготовки в вузе показало, что фактором и условием реализации саморазвития студентов является сформированность таких психологических интегративных свойств личности, как психологическая культура, психологическая компетентность и аутокомпетентность. Анализ сущностных характеристик этих психологических феноменов позволил выявить, что они проявляются через самопонимание, самопознание, саморегуляцию, самоактуализацию и самореализацию, что, в конечном итоге, является психологической основой саморазвития.

Одним из условий гармоничного саморазвития можно считать психоэмоциональное благополучие личности, которое непосредственно зависит не только от внутренних (индивидуально-психологических), но и от внешних (средовых) воздействий. Свободная от психологического насилия образовательная среда, способствующая удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, обеспечивает потенциальные условия для саморазвития личности.

Следует отметить, что основным механизмом саморазвития человека в профессии является проектирование собственной деятельности и себя как профессионала, что подтверждает анализ и сопоставление результатов проведенных исследований, которые позволили контурно обозначить механизмы саморазвития человека в пространстве профессии через когнитивную сферу  $\mathcal{A}$  профессионала.

Формирование представлений о феномене саморазвития особенно актуально с позиций исследования проблематики личностного потенциала человека, ввиду того, что обеспечение конкурентоспособности профессионала, его мобильности зависит от проявления активной роли в собственной профессиональной биографии. При этом изучение показателей в структуре личностного потенциала судей выявило целый ряд устойчивых специфических качеств, которые могут стать своеобразными ориентирами для профессионального саморазвития людей данной профессии, а также стать основой для разработки диагностического инструментария для распознавания потенциальных особенностей специалистов юридического профиля.

В монографии подняты вопросы о процессах принятия и освоения человеком активной жизненной позиции, формирование которой у многих людей затрудняется столкновением не только и даже не столько с объективными преградами экономического и социального характера, сколько с субъективными, имеющими психологическую природу.

Подобные проблемы саморазвития зачастую напрямую зависят от возраста человека. В частности, саморазвитие определяется представлениями о жизненном пути, его воспринимаемыми модусами: прошлым, настоящим и будущим. Представления о будущем являются одним из ресурсов саморазвития личности. Значимость профессиональной сферы указывает на направленность саморазвития именно в будущей профессиональной деятельности, ориентацию на достижение успеха в своей работе.

В монографии описана одна из наиболее адекватных форм работы со взрослыми людьми, ориентированная на управляемое становление их самоактуализации, – социально-психологический тренинг. Эффективность такого тренинга для запуска процесса саморазвития доказана в ходе одного из проведенных исследований. Данная психотехнология способна инициировать стремление к самоактуализации, а механизмами в ней выступают, с одной стороны, рост адекватной положительной самооценки и самоуважения, и осознанности по отношению к себе, с другой – снижение напряженности защитного поведения в адрес своего Я.

Исследователями отмечено, что в условиях происходящих социальных преобразований повышается роль активного отношения субъекта к саморазвитию и изменению себя, в том числе в среде пожилых людей. Изучение потребностно-мотивационной сферы пожилых и старых людей выявили, что в спектре их актуальных потребностей представлены такие, как получение образования и проявление социальной активности. Также было выявлено, что в настоящее время старение человека рассматривается как период, в котором есть свой потенциал, однако в силу возрастных изменений организма пожилого человека его саморазвитие имеет свои ограничения, затрудняющие реализацию социально значимых потребностей.

Исследования показали, что социальная активность или пассивность пожилых и старых людей значительно зависит от условий их жизни и социальной значимости целей, которые они для себя ставят. Са-

моразвитие пожилых людей позволяет им предупредить и скорректировать деструктивные возрастные изменения.

В контексте осмысления проблем саморазвития человека проведенные исследования обозначили ориентиры дальнейшего научного изучения данного феномена. Исследователям предстоит ответить на следующий вопрос: какой должна быть социально-образовательная среда, которая будет способствовать активизации собственных сил человека, направленных на самосовершенствование и самореализацию? Думается, что объединение усилий ученых различных научных отраслей и направлений позволит решать сложные проблемы саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество».

## Библиографический список

Аболина Н. С. Групповая рефлексия в профессионально-образовательном процессе / Н. С. Аболина // Акмеология профессионального образования: материалы 7-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 16–17 марта 2010. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. С. 9–14.

Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 304 с.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. Москва: Мысль, 1991. 299 с.

Акинина Т. М. Становление психологической культуры школьника как условие его личностного развития: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. М. Акинина. Москва, 2004. 218 с.

Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская // Спецпрактикум по социальной психологии. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 120 с.

Альбрехт Н. В. Деятельностно-ориентированное обучение как средство формирования профессиональной мобильности студентов вуза: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Н. В. Альбрехт. Екатеринбург, 2006. 26 с.

Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. А. Амирова. Уфа, 2009. 401 с.

*Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.

*Анохин П. К.* Опережающее отражение действительности / П. К. Анохин // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97–111.

*Анохина Т. В.* Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Новые ценности образования. Москва: Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 71–88.

Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. Москва: Учпедгиз, 1981. С. 3–19.

*Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразовывание ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.

Анцыферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности: сборник статей / сост. А. Б. Орлов. Москва: Вопросы психологии, 2001. С. 41–51.

Апанасенко О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы 2-й Международной научной конференции, Челябинск, окт., 2012 г. Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 154–155.

*Артемьева Т. И.* Методологический аспект проблемы способностей / Т. И. Артемьева. Москва: Наука, 1981. 320 с.

Асеев В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / В. Г. Асеев. Москва, 1995. 45 с.

*Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. Москва: Мысль, 1976. 158 с.

 $Aсмолов A. \Gamma.$  Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. Москва: Смысл, 2001. 416 с.

*Ассаджиоли Р.* Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. Москва: REFL-book, 1994. 314 с.

Ахмеров Р. А. Опыт формирования будущей временной перспективы / Р. А. Ахмеров // Конфликт в конструктивной психологии: тезисы докладов и сообщений на 2-й научно-практической конференции по конструктивной психологии. Красноярск: [Б. и.], 1990. С. 84–88.

*Багрова Н. Д.* Фактор времени в восприятии человеком / Н. Д. Багрова. Ленинград: Наука, 1980. 90 с.

*Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.

*Бажин Е. Ф.* Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. Н. Эткинд // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.

*Балтес П. Б.* Всевозрастной подход к психологии развития: исследования динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П. Б. Балтес // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60–83.

*Башкова С. А.* Особенности образа будущего у старшеклассников больших и малых городов: диссертация ... кандидата психологических наук / С. А. Башкова. Москва, 1999. 152 с.

*Белова Д. Е.* Особенности профессионального самоопределения в зависимости от стратегии профессионального выбора студентов / Д. Е. Белова // Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: международная коллективная монография / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2008. С. 72–83.

*Белова Д. Е.* Смысловое будущее как детерминанта профессионального становления психолога / Д. Е. Белова, Н. С. Глуханюк // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. Вып. 12. С. 282–290.

*Березина Т. Н.* Неосознаваемые особенности личностной организации времени: диссертация ... кандидата психолологических наук / Т. Н. Березина. Москва, 1997. 166 с.

*Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.

*Бернитейн А. Н.* Биомеханика и физиология движения / А. Н. Бернштейн. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та: МОДЭК, 1997. 608 с.

*Библер В. С.* Мышление как творчество / В. С. Библер Москва: Политиздат, 1975. 399 с.

*Библер В. С.* О культуре мышления теоретика Нового времени (XVII – начало XX вв.) / В. С. Библер // Науковедение и история культуры. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1973. С. 134–170.

*Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 172 с.

*Бодалев А. А.* Психология личности / А. А. Бодалев. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.

*Большой* толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Неоринт, 2000. 1536 с.

*Бондаревская Е. В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. 2001. № 21. С. 17–24.

*Бороздина Л. В.* Возрастные изменения трансспективы субъекта / Л. В. Бороздина, И. А. Спиридонова // Психологический журнал. 1998. № 2. С. 40–50; № 3. С. 34–47.

*Братусь Б. С.* Аномалии личности / Б. С. Братусь. Москва: Мысль, 1988. 301 с.

*Брунер Дж.* Психология познания / Дж. Брунер. Москва: Прогресс, 1977. 420 с.

*Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1994. 346 с.

*Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский; Ин-т психологии Рос. акад. наук. Москва; Санкт-Петербург: Алетейя,  $2002.\ 272\ c.$ 

*Бурлачук Л. Ф.* Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. Москва: Медицина, 1998. 263 с.

*Бушов Ю. В.* Высокочастотная электрическая активность мозга и восприятие времени / Ю. В. Бушов, М. В. Светлик, Е. П. Крутенкова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2009. 120 с.

Вассерман Л. И. Психологическая диагностика жизненного стиля / Л. И. Вассерман, О. Ф. Ерышев, Е. Б. Клубова. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В. М. Бехтерева, 2005.50 с.

*Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / И. В. Вачков. 2-е изд., перераб и доп. Москва: Ось–89, 2001. 224 с.

Введение в психологию / под ред. А. В. Петровского. Москва: Академия, 1996. 496 с.

*Вентцель К. Н.* Свободное воспитание: сборник избранных трудов / К. Н. Вентцель; под ред. Л. Д. Филоненко. Москва: Профессиональное образование, 1993. 172 с.

*Веряскина В. П.* Образование – это категория бытия / В. П. Веряскина // Высшее образование в России. 2005. № 8. С. 101–103.

Волкова А. И. Психологическая поддержка развития личности субъекта воспитания как фундаментальная основа современной педагогики / А. И. Волкова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тезисы докладов 6-го годичного собрания Южного отделения РАО и 27-х региональных психолого-педагогических чтений Юга России. Ростов-на-Дону: Наука, 1999. С. 24–31.

*Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.

Bыготский Л. С. Проблемы развития психики: собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский. Москва: Педагогика, 1982—1984. Т. 3: История развития высших психических функций. 1983. 368 с.

Гаджиев Г. А. К вопросу о пробелах в Конституции / Г. А. Гаджиев // Пробелы в российской Конституции и возможности ее совершенствования / ред.-сост. К. Г. Гагнидзе; Центр конституционного исследования Моск. обществ. науч. фонда. Москва, 2000. С. 20–24.

Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Москва: Педагогика, 1995. Вып. 3. С. 58–59.

Газман О. С. Потери и обретения в воспитании: 10 лет перестройки / О. С. Газман // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы Всероссийской конференции. Москва: Инноватор, 1996. С. 4–25.

*Гареев Е. М.* Возрастные особенности оценки времени при различных видах деятельности / Е. М. Гареев, Л. Г. Осипова // Журнал высшей нервной деятельности. 1980. Т. 30. Вып. 2. С. 251–255.

*Гегель Г. В. Ф.* Наука логики: в 3 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.

*Гершкович Т. Б.* Толерантность к старению: история и современность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. Б. Гершкович; под ред. Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2005. 98 с.

*Гершкович Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и ее связь с индивидуальными стратегиями адаптации (на примере молодых преподавателей высшей школы): диссертация ... кандидата психологических наук / Т. Б. Гершкович. Екатеринбург, 2002. 218 с.

*Гинзбург М. Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

Глоссарий по психологии профессионального развития / сост. А. М. Павлова, О. А. Рудей, Н. О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 62 с.

*Глуханюк Н. С.* Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога / Н. С. Глуханюк // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 1999. № 1 (1). С. 175–185.

*Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога: монография / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 260 с.

Глуханюк Н. С. Эффективность профессионально-педагогической деятельности: опыт параметризации и экспертной валидизации / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 1 (13). С. 117–128.

*Глуханюк Н. С.* Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 173 с.

*Головаха Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. Киев: Наукова думка, 1984. 207 с.

*Гончаров С. 3.* Логика мышления и аксиология сердца / С. 3. Гончаров. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 512 с.

Гончаров С. 3. Логико-категориальное мышление: в 3 томах / С. 3. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. Т. 3: Аксилогия мышления. 609 с.

*Горбатов С. В.* Концепция собственного будущего как фактор регуляции поведения несовершеннолетних: диссертация ... кандидата психологических наук / С. В. Горбатов. Санкт-Петербург, 2000. 234 с.

*Горошко Е. И.* Языковое сознание: гендерная парадигма / Е. И. Горошко; Ин-т языкознания Рос. акад. наук. Москва; Харьков: ИНЖЭК, 2003.450 с.

 $\Gamma$ орюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: диссертация ... доктора педагогических наук / Л. В. Горюнова. Ростов-на-Дону, 2006. 427 с.

*Грачев* Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты: диссертация ... доктора психологических наук / Г. В. Грачев. Москва, 2000. 360 с.

*Гришина Е. Н.* Методологические проблемы профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Е. Н. Гришина // Развитие профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Всерос. науч.-исслед. ин-т М-ва внутр. дел Рос. Федерации. Москва, 2000. С. 5–10.

*Гришина Е. Н.* Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. Н. Гришина. Москва, 2001. 207 с.

Данилова О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности: диссертация ... кандидата психологических наук / О. Ю. Данилова. Новосибирск, 2007. 291 с.

Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: диссертация ... кандидата психологических наук / Ю. Ю. Дворецкая. Краснодар, 2007. 169 с.

Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Е. Орбан. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. 206 с.

*Деркач А. А.* Самореализация – основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.

*Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. Москва: Педагогика, 1991. 232 с.

Дудина О. М. Социально-профессиональная мобильность женщин – работниц финансово-банковской сферы [Электронный ресурс] / О. М. Дудина. Режим доступа: http://lib.socio.msu.ru/l/library.

Дулина  $\Gamma$ . C. Социально-психологические аспекты личностного потенциала предпринимателей: диссертация ... кандидата психологических наук /  $\Gamma$ . C. Дулина. Ярославль, 2004. 204 с.

*Егорова Т. Е.* Психологическая культура руководителя / Т. Е. Егорова. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятск. акад. гос. службы, 2003. 164 с.

*Егорова Т. Е.* Формирование аутопсихологической компетентности в условиях интенсивной групповой подготовки: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. Е. Егорова. Москва, 1997. 218 с.

*Емельянов Ю. Н.* Обучение паритетному диалогу: учебное пособие / Ю. Н. Емельянов. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 106 с.

Eфремова~O.~И.~Успех как социокультурный феномен (личностный аспект): автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / О. И. Ефремова. Ростов-на-Дону, 1993. 17 с.

- Зеер Э. Ф. Профессионально-личностный потенциал субъектов предпринимательской деятельности: монография / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 104 с.
- 3eep Э.  $\Phi$ . Психология профессий / Э.  $\Phi$ . Зеер. Москва: Gaudeamus, 2006. 336 с.
- 3eep Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 397 с.

Зеньковский В. В. История русской философии: в 2 томах / В. В. Зеньковский. Ленинград: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 2. 280 с.

Зубра А. С. Педагогические основы формирования личности студента высшей школы: автореферат диссератации ... доктора педагогических наук / А. С. Зубра. Минск, 1996. 35 с.

*Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 142 с.

*Игошев Б. М.* Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б. М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. 2008. № 56. С. 34–40.

*Идобаева О. А.* Пути повышения психоэмоционального благополучия современных подростков / О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Психология и психотехника. 2010. № 6. С. 72–78.

*Илларионов С. Л.* Восприятие образовательной среды субъектом как фактор формирования его психологической безопасности: диссертация ... кандидата психологических наук / С. Л. Илларионов. Иваново, 2005. 226 с.

*Ильдарханова Ч. И.* Профессиональная мобильность молодого преподавателя российского вуза [Электронный ресурс] / Ч. И. Ильдарханова // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/3/Ildarkhanova/.

*Ильенков* Э. В. Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1974. 284 с.

*Ильенков* Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1968. 319 с.

*Ильенков* Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность. Москва: Политиздат, 1984. С. 183–237.

Uльин U. A. Аксиомы религиозного опыта: в 2 томах / U. А. Ильин. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. 608 с.

*Ильин И. А.* Основы христианской культуры / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. С. 285–330.

*История* Древнего мира: в 3 томах / под ред. И. М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И. С. Свенцицкой. Москва: Наука, 1989. Т. 1: Ранняя древность. 1989. 470 с.

*История* философии в кратком изложении / П. Вошагликова [и др.]; пер. с чеш. И. И. Богута. Москва: Мысль, 1995. 590 с.

*Кабаченко Т. С.* Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала: диссертация ... доктора психологических наук / Т. С. Кабаченко. Москва, 2000. 409 с.

*Кайуа Р*. Миф и человек. Человек и сакральное / Р. Кайуа. Москва: Объединенное гуманитарное изд-во, 2003. 296 с.

*Калитеевская Е. Р.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва: Смысл, 2000. С. 231–239.

 $\mathit{Кант}\ \mathit{И}$ . Критика чистого разума / И. Кант. Москва: Мысль, 1994. 591 с.

*Капустина А. Н.* Многофакторная личностная методика Дж. Кетелла / А. Н. Капустина. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 112 с.

*Келли Дж.* Психология личности. Теория личностных конструктов / Дж. Келли. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 104 с.

*Клеандров М. И.* О совершенствовании механизма отбора кандидатов в судьи и наделение их судейскими полномочиями / М. И. Клеандров // Государство и право. 2005. № 5. С. 86–92.

 $\mathit{Климов}\ E.\ A.\ Основы психологии / Е.\ А.\ Климов.\ Москва: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. 295 с.$ 

*Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

*Ковалев В. И.* Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время: в 2 частях. Черновцы: Изд-во Черновиц. гос. ун-та, 1991. Ч. 1. С. 4–8.

*Ковалев В. И.* Психологические особенности личностной организации времени жизни: диссертация ... кандидата психологических наук / В. И. Ковалев. Москва, 1979. 221 с.

*Ковалевич Т. Ф.* Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. Ф. Ковалевич. Красноярск, 1999. 187 с.

Колмогорова Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: диссертация ... доктора психологических наук / Л. С. Колмогорова. Москва, 2001. 385 с.

*Колмогорова Л. С.* Становление психологической культуры школьника / Л. С. Колмогорова // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 88–89.

Колобкова А. И. Особенности самооценки в связи с критическим событием – потерей и отсутствием работы (на материале работающих и безработных граждан Германии): диссертация ... кандидата психологических наук / А. И. Колобкова. Пермь, 1999. 161 с.

*Комментарий* к Федеральному конституционному закону «О судебной системе Российской федерации» / отв. ред. В. И. Радченко, науч. ред. В. П. Кашепов. Москва: НОРМА, 2001. 327 с.

*Кон И. С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

Кон И. С. Социологическая психология / И. С. Кон. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1999. 317 с.

*Кони А. Ф.* Избранные произведения: в 2 томах / А. Ф. Кони; под ред. Л. Б. Амелина. 2-е изд., доп. Москва: Госюриздат, 1959. Т. 2. 345 с.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

*Кордубан И. Л.* К вопросу о содержании понятия «поддержка» в современной педагогической практике [Электронный ресурс] / И. Л. Кордубан. Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/200604.

Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: Союз, 2002. 335 с.

Кормильцева М. В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности: диссертация ... кандидата психологических наук / М. В. Кормильцева. Екатеринбург, 2009. 190 с.

*Королева Н. Н.* Смысловые образования в картине мира личности: диссертация ... кандидата психологических наук / Н. Н. Королева. Санкт-Петербург, 1998. 194 с.

*Кортнев Г. Б.* Парадигма педагогики поддержки / Г. Б. Кортнев // Школьные технологии. Москва: Академия, 2006. № 22. С. 39–47.

*Краснянская Т. М.* Психология самообеспечения безопасности (феноменология, механизмы, стратегии): диссертация ... доктора психологических наук / Т. М. Краснянская. Таганрог, 2006. 373 с.

*Криминалистика:* учебное пособие / А. В. Дулов [и др.]; под ред. А. В. Дулова. Минск: Экоперспектива, 1998. 415 с.

Кроник A. A. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / A. A. Кроник, Р. A. Ахмеров. Москва: Смысл, 2003. 284 с.

*Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

Kузык Б. Н. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее: в 6 томах / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. Москва: Изд. центр Ин-та экономических стратегий, 2006—2009. Т. 1: Теория и история цивилизаций. 2006. 768 с.

*Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

*Лебедева Е. В.* Особенности восприятия времени людьми пожилого и старческого возраста: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. В. Лебедева. Екатеринбург, 2004. 185 с.

*Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

*Леонтьев Д. А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.

*Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 2003.513 с.

*Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2006. 18 с.

*Лившиц Р. Л.* Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лившиц. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 152 с.

*Лифинцева Н. И.* Формирование профессионально-психологической культуры учителя: диссертация ... доктора педагогических наук / Н. И. Лифинцева. Москва, 2001. 467 с.

*Ломов Б. Ф.* Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. Москва: Наука, 1980. 280 с.

*Лупандин В. И.* Психофизика / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 126 с.

*Лупандин В. И.* Психофизическое шкалирование / В. И. Лупандин. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1989. 240 с.

*Лупандин В. И.* Субъективные шкалы пространства и времени / В. И. Лупандин, О. Е. Сурнина. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 126 с.

*Лупандин В. И.* Эффект диапазона в психофизическом шкалировании / В. И. Лупандин // Вопросы сенсорного восприятия. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1987. Вып. 2. С. 24–38.

*Мазилов В. А.* Методологические проблемы психологии в начале XXI в. / В. А. Мазилов // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 23–34.

*Макаренко А. С.* Педагогические сочинения: в 8 томах / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН, 1984. Т. 4: Лекции о воспитании детей. 552 с.

*Марасанов Г. И.* Психологическая культура руководителя: направления акмеологического анализа / Г. И. Марасанов, Т. В. Зингер // Акмеология: методология, методы и психология. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1998. С. 201–204.

*Мардахаев Л. В.* Основы социально-педагогической технологии / Л. В. Мардахаев. Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ун-та, 1999. 91 с.

*Мареев С. Н.* Диалектика логического и исторического и конкретный историзм К. Маркса / С. Н. Мареев. Москва: Наука, 1984. 158 с.

*Маркин В. Н.* Жизненная позиция личности: Идеологический и социально-психологический аспекты / В. Н. Маркин. Москва: Мысль, 1989. 171 с.

*Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.

*Маркс К.* Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс // Сочинения: в 3 томах. Москва: Политиздат, 1973. Т. 1. 900 с.

Mаркс K. К критике гегелевской философии права / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 219–368.

Mаркс K. Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 5–40.

Mаркс K. Маркс — Энгельсу. 25 марта 1868 г. / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1964. Т. 32. С. 43–46.

 $\mathit{Маркс}\ \mathit{K}$ . Экономические рукописи 1857—1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. 553 с.

*Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1969. Т. 46, ч. 2. 612 с.

*Маркс К.* Экономическая рукопись 1861-1863 гг. / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1973. Т. 47. 657 с.

Mаркс K. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.

*Маршунов М. Н.* Комментарий к законодательству о судоустройстве / М. Н. Маршунов. Москва; Санкт-Петербург: Герда, 1998. 25 с.

 $\mathit{Macnoy\,A}$ .  $\Gamma$ . Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу. Санкт-Петербург: Евразия, 1997. 432 с.

*Маслоу А.*  $\Gamma$ . Мотивация и личность / А.  $\Gamma$ . Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.

*Маслоу А.*  $\Gamma$ . Новые рубежи человеческой природы / А.  $\Gamma$ . Маслоу. Москва: Смысл, 1999. 425 с.

*Метельский*  $\Gamma$ . И. Психологические особенности гностической деятельности /  $\Gamma$ . И. Метельский. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. 178 с.

*Методика* принятия уголовно-правовых решений должностными лицами органов внутренних дел: учебное пособие / А. Э. Жалинский [и др.]; под ред. А. Э. Жалинского. Москва: Изд-во Акад. М-ва внутр. дел СССР, 1990. 99 с.

*Минюрова С. А.* Психология саморазвития человека в профессии / С. А. Минюрова. Москва: Компания Спутник +, 2008. 298 с.

Mитина  $\Pi$ . M. Психология развития конкурентоспособной личности /  $\Pi$ . M. Митина. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. 130 с.

*Моисеева Н. И.* Время в нас и вне нас / Н. И. Моисеева. Ленинград: Лениздат, 1991. 156 с.

*Моросанова В. И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 6-17.

*Мотков О. И.* Психология самопознания личности / О. И. Мотков. Москва: Изд-во Рос. акад. образования, 1993. 96 с.

Mухаметзянова  $\Phi$ . III. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук /  $\Phi$ . III. III I

*Мухина В. С.* Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция

и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности: материалы Международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во Ин-та развития личности Рос. акад. образования, 1997. С. 4–12.

*Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А. Д. Наследов. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.

*Новое* исследование проблем здоровья населения / Н. М. Римашевская [и др.] // Народонаселение. 2006. № 4. С. 23–36.

*Обозов Н. Н.* Психологическая культура отношений / Н. Н. Обозов; Центр. котлотурбин. ин-т. Санкт-Петербург, 1995. 32 с.

Овчинникова Л. В. Состояние аффективно-эмоциональной и ценностно-потребностной сферы пожилого человека в период его выхода на пенсию / Л. В. Овчинникова, А. С. Розенфельд // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2012. № 4. С. 163–173.

*Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 4-е изд., доп. Москва: Азбуковик, 1999. 994 с.

*Опыт* структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьева [и др.] // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.

*Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. Москва: Академия, 2002. 272 с.

*Основы* педагогического мастерства: учебное пособие / под ред. И. А. Зязюна. Москва: Просвещение, 2003. 302 с.

Останчук Н. В. Профессиональное саморазвитие студентов в процессе обучения в вузе / Н. В. Остапчук, М. М. Дудина // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1 (32). С. 126–129.

*Остапчук Н. В.* Психологическая компетентность личности: содержание, уровни и механизмы развития / Н. В. Остапчук, Н. С. Аболина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2011. 229 с.

Павлова А. М. Личностный потенциал как фактор социально-экономической адаптации предпринимателей / А. М. Павлова // Становление и развитие ремесленничества и профессионального ремесленного образования в России: тезисы докладов 4-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 5–7 дек. 2011 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Урал. отд-ние Рос. акад. наук. Екатеринбург, 2011. С. 302–305.

*Панарин А. С.* Народ без элиты / А. С. Панарин. Москва: Алгоритм, 2003. 352 с.

*Пантилеев С. Р.* Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. Москва: Смысл, 1993. 32 с.

*Педагогический* энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бада. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 527 с.

 $\Pi$ етрова М.  $\Gamma$ . Топ-менеджер за 90 дней / М.  $\Gamma$ . Петрова. Алматы: RUAN, 2011. 54 с.

*Петровская Л. А.* Компетентность в общении / Л. А. Петровская. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 213 с.

*Петровский А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. Москва: ИНФРА-М, 1998. 528 с.

*Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

*Пехунен Р.* Задачи развития и жизненные стратегии / Р. Пехунен // Психология личности и образ жизни. Москва: Наука, 1987. С. 125–129.

*Пивоваров Д. В.* Философия религии: учебное пособие / Д. В. Пивоваров. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.640 с.

Подольский А. И. Психологическое благополучие личности как условие и результат ее позитивного развития / А. И. Подольский, О. А. Идобаева // Образование личности. 2011. № 3. С. 24–31.

Попова С. И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя / С. И. Попова. Москва: Педагогический поиск, 2005. 176 с.

Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. Режим доступа: http://www.who.int/topics/mental healht/ru.

*Психология*. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

Пузикова О. В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / О. В. Пузикова. Хабаровск, 2003. 20 с.

*Пузикова О. В.* Психологическая культура как фактор самоактуализации личности (на примере личности учителя): диссертация ... кандидата психологических наук / О. В. Пузикова. Хабаровск, 2003. 210 с.

Пухальская Б. А. Старость как фаза развития человека / Б. А. Пухальская // Старость. Популярный справочник. Москва: Восток, 1996. С. 33–41.

Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 668 с.

*Реан А. А.* К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, Философия, политология, социология, психология, право. 1995. Вып. 3. С. 74–79.

*Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: перевод с английского / К. Р. Роджерс. Москва: Прогресс, 1994. 460 с.

*Роджерс К. Р.* Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс; пер. М. М. Исениной. Москва: ЭКСМО-Пресс. 2001. 416 с.

*Родионова Е. А.* Общение как условие формирования личности / Е. А. Родионова // Психология формирования и развития личности. Москва: Наука, 1981. С. 177–197.

*Романов В. В.* Юридическая психология / В. В. Романов. Москва: Юристъ, 1998. 488 с.

Романов К. М. Психологическая культура специалистов как фактор профессионального мастерства / К. М. Романов // Прикладная психология и психоанализ. 2003. № 1. С. 21–25.

*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 287 с.

*Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1976. 227 с.

*Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Москва: Наука, 1997. 191 с.

 $Рукавишников \ A.\ A.\$ Факторный личностный опросник Дж. Кеттелла: руководство по использованию / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1995. 89 с.

Рямова К. А. Ценностный потенциал физической культуры в социолизации пожилых людей / К. А. Рямова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 17. С. 107–118.

 $Ca\partial ob\ B.\ A.\$ Роль семантики в восприятии естественных и психофизических сигналов / В. А. Садов, Н. Г. Шпагонова // Психофизика сегодня / под ред. Н. В. Носуленко, И. Г. Скотниковой. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2007. С. 297–303.

Самоактуализационный тест / авт.-сост. Ю. Е. Алешина [и др.]; Рос. пед. агентство. Москва, 1995. 42 с.

*Санько А. М.* Социально-технологическая мобильность специалистов как педагогическая проблема / А. М. Санько // Вестник Самарского государственного университета. 2009. № 5 (71). С. 118–123.

Селезнева Н. Т. Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: диссертация ... доктора психологических наук / Н. Т. Селезнева. Москва, 1997. 547 с.

Семенов Ю. И. Философия истории (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней) / Ю. И. Семенов. Москва: Современные тетради, 2003. 776 с.

*Семенова С. Л.* Психологическая культура: возможности становления / С. Л. Семенова, Т. Е. Егорова // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 90–108.

Cеменова C. Л. Психологическая культура педагога: развитие и становление / C. Л. Семенова, H. B. Остапчук, M. M. Дудина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 296 с.

Семенова С. Л. Становление психологичекой культуры студентов в образовательном процессе / С. Л. Семенова // Ученые записки кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета / под общ. ред. Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. С. 169–187.

Семикин В. В. Концептуальные основания для моделирования психологической культуры в педагогическом взаимодействии / В. В. Семикин // Интегративный подход в психологии: сборник научных статей. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2003. С. 14–22.

*Семикин В. В.* Психологическая культура в образовании человека / В. В. Семикин. Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2002. 177 с.

Серенкова В. Ф. Личностная организация времени как средство реализации жизненных планов / В. Ф. Серенкова // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке общей психологии: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук,  $1989. \, \text{C}. \, 165–175.$ 

Сидоренко Ю. И. О некоторых вопросах, связанных с назначением судей федеральных судов общей юрисдикции и арбитражных судов / Ю. И. Сидоренко // Российская юстиция. 2001. № 2. С. 69–70.

Системные механизмы восприятия времени / Ю. В. Бушов [и др.]; Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 150 с.

*Ситников А. А.* Аутопсихологическая компетентность / А. А. Ситников, А. А. Деркач, И. И. Елшина. Москва: Луч, 1994. 225 с.

*Словарь* по социальной педагогике / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2002. 368 с

Смирнова Е. Е. Формирование психологической культуры педагогов в процессе их квалификации: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. Е. Смирнова. Великий Новгород, 2002. 156 с.

*Соломон* П. X. Угроза судебной контрреформы в России / П. X. Соломон // Сравнительное конституционное обозрение. 2008. № 3 (52). С. 50–60.

*Сомкин А. А.* Учение А. Дж. Баама о целостной личности и современном обществе / А. А. Сомкин. Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2008. 84 с.

*Сорокомягин И. Н.* Психология юриспруденции / И. Н. Сорокотягин. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2006. 449 с.

Социально-педагогическая поддержка личности ребенка в условиях учреждения дополнительного образования детей (Из опыта работы Дворца пионеров и школьников им. Н. К. Крупской) / Р. А. Литвак [и др.]; под общ. ред. Р. А. Литвак; Управление по делам образования; Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской. Челябинск, 2001. 104 с.

Социальный работник как андрагог: сборник статей; под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной; Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. Санкт-Петербург, 2001. 254 с.

*Стических наук / В. В. Столин. Москва, 1985. 37 с.* 

*Столин В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 286 с.

*Столяренко Л. Д.* Основы психологии / Л. Д. Столяренко. 3-е изд., перераб. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 340 с.

*Сурнина О. Е.* Возрастная динамика субъективного отражения времени: диссертация ... доктора биологических наук / О. Е. Сурнина. Екатеринбург, 1999. 324 с.

*Сурнина О. Е.* Исследование субъективной оценки длительности методом кросс-модального подбора у детей и взрослых / О. Е. Сурнина, В. И. Лупандин // Журнал высшей нервной деятельности. 1995. Т. 45. Вып. 3. С. 572–576.

Сурнина О. Е. Шкалирование длительных интервалов времени людьми пожилого и старческого возраста / О. Е. Сурнина, Е. В. Лебедева // Психофизика сегодня. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 2007. С. 303–309.

*Тойнби А. Дж.* Постижение истории: перевод с английского / А. Дж. Тойнби; сост. А. Л. Огурцов; вступ. ст. В. И. Уколовой; закл. ст. Е. Б. Рашковского. Москва: Прогресс, 1991. 736 с.

*Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. Москва: Педагогика, 1989.  $542~{\rm c}$ .

Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. Москва: АСТ, 2003. 557 с.

Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. 512 с.

Федоров В. А. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева / В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. 2010. № 10. С. 126–140.

*Филимоненко Ю. И.* Цветовой тест М. Люшера: методическое руководство / Ю. И. Филимоненко, В. И. Тимофеев. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2001. 31 с.

 $\Phi$ ранкл B. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 286 с.

 $\Phi$ ранкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл, Д. Крамбо. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

*Фрейджер Р.* Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с.

 $\Phi$ ресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс, Ж. Пиаже. Москва: Прогресс, 1978. Вып. 5. С. 88–135.

 $\Phi$ ромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Э. Фромм. Москва: АСТ, 2000. 448 с.

*Фромм Э.* Душа человека / Э. Фромм. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 664 с.

*Хаматнуров* Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3. С. 37–41.

Xолл K. C. Теории личности / K. C. Холл,  $\Gamma$ . Линдсей. Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. 592 с.

*Хомик В. С.* Отношение ко времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения / В. С. Хомик, А. А. Кроник // Вопросы психологии. 1988. № 1. С. 98–106.

Xьелл  $\Pi$ . Теории личности (Основные положения, исследования, применение) /  $\Pi$ . Хьелл,  $\Pi$ . Зиглер. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 608 с.

*Цуканов Д. Б.* Фактор времени и природа темперамента / Д. Б. Цуканов // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 129–136.

*Чернышева Н. С.* Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза / Н. С. Чернышева // Мир психологии. 2002. № 4. С. 222-234.

*Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. Москва: Наука, 1977. 144 с.

*Чиганова С. Д.* Формирование убеждения суда первой инстанции в исковом производстве: диссертация ... кандидата юридических наук / С. Д. Чиганова. Томск, 1985. 239 с.

*Шахматова Н. В.* Поколенческая организация современного российского общества / Н. В. Шахматова, Г. В. Дыльнова. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. 319 с.

*Шиханцов Г. Г.* Юридическая психология / Г. Г. Шиханцов. Москва: Зерцало, 1998. 370 с.

*Шоттер Дж.* Выготский: интериоризация как «феномен границы» / Дж. Шоттер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 107–117.

*Шубницина Т. В.* Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза: диссертация ... кандидата психологических наук / Т. В. Шубницина. Москва, 2004. 177 с.

Элиаде М. Тайные общества и обряды инициации и посвящения / М. Элиаде. София: Гелиос, 2002. 252 с.

Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 310 с.

Энгельс Ф. Письмо Джорджу Уильяму Ламплу. 11 апреля 1893 г. / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. Москва: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 55–56.

Эсхил. Трагедии / Эсхил. Москва: Художественная литература, 1971. 383 с.

*Яничев П. И.* Возрастные особенности переживания субъективного настоящего / П. И. Яничев // Психология личности и время: в 2 частях. Черновцы: Изд-во Черновиц. гос. ун-та, 1991. Ч. 1. С. 75–76.

*Яцемирская Р. С.* Социальная геронтология / Р. С. Яцемирская, И. Г. Беленькая. Москва: Владос, 1999. 224 с.

*Baltes P. B.* Theoretical propositions of Life-span developmental psychology / P. B. Baltes // Development Psychology. 1987. Vol. 23(5). P. 611–626.

*Bandura A*. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism / A. Bandura // Self-efficacy: Through control of action. Washington: Hemisphere,1992. P. 3–38.

Cottle T. J. Perceiving time: a psychological study with men and women / T. J. Cottle. New-York: John Wiley and Sons, 1976. 267 p.

Crumbaugh J. S. Manual of Instruction for the Purpose in Life Test / J. S. Crumbaugh, L. T. Maholick. Munster (Indiana), 1981. 160 p.

Frank L. K. Time perspectives / L. K. Frank // Journal of Social Philosophy. 1939. Vol. 4. P. 293–312.

*Gjesme T.* Is There any future in achievements motivation? / T. Gjesme // Motivation and Emotion. 1981. Vol. 5. P. 115–138.

*Hogan H. W.* A theoretical note on time perception / H. W. Hogan // Perceptual and Motor Skills. 1978. Vol. 46. № 3, part 2. P. 1338.

*Hornstein A. D.* Research methodology in temporal perception / A. D. Hornstein, G. S. Rotter // Journal of Experimental Psychology. 1969. Vol. 79. № 3. P. 561–564.

*Manon E. N.* Future time perspective and positive health practices among young adolescents: a further extension / E. N. Manon, T. J. Yarchevsky, A. Yarchevsky // Perceptual and Motor Skills. 2000. Vol. 90. P. 166–168.

*Manon E. N.* Future time perspective and positive health practices in young adults: an extension / E. N. Manon, T. J. Yarchevsky, A. Yarchevsky // Perceptual and Motor Skills. 1997. Vol. 84. P. 1299–1304.

*Nurmi J.-E.* How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning / J.-E. Nurmi // Developmental Review. 1991. Vol. 11. P. 1–59.

Rosenberg M. Conceiving the self / M. Rosenberg. NewYork: Basic Book, 1979. 319 p.

*Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter. Psychological monographs. 1966. Vol. 80(1). P. 3–28.

Shekerdjuski S. Estimation of visually presented filled or unfilled short time intervals / S. Shekerdjuski // Acta physiologica et pharmacologica Bulgaria. 1979. Vol. 5. № 1. P. 8.

*Shekerdjuski S.* Visual estimation of filled or unfilled short time intervals / S. Shekerdjuski // Acta physiologica et pharmacologica Bulgaria. 1979. V. 5. № 2. P. 62–66.

*Trommsdorf G.* Future orientation of institutionalized and noninstitutionalized delinquents and nondelinquents / G. Trommsdorf, H. Lamm // European Journal of Social Psychology. 1980. Vol. 10. P. 247–278.

Zakey D. The influence of task difficulty and external tempo on subjective time estimation / D. Zakey, D. Nitzan, J. Glicksohn // Perception and Psychophysica. 1983. Vol. 34. № 5. P. 451–456.

## Научное издание

## ПСИХОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ «ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОФЕССИЯ – ОБЩЕСТВО»: ПОДХОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Коллективная монография

Редактор Е. В. Евстигнеева Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.07.15. Формат  $60\times84/16$ . Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская. Усл. печ. л. 14,6. Уч.-изд. л. 14,9. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_. Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.