

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

АКМЕОЛОГИЯ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2012, № 3 (43)

Издается с 2001 г.

*Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий
для опубликования основных научных результатов диссертаций»*

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР – **ДЕРКАЧ Анатолий Алексеевич**
Заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии образования,
Президент Международной академии акмеологических наук,
доктор психологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бодалев Алексей Александрович – председатель,
Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
Сайко Эди Викторовна – заместитель председателя,
член-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор

Члены редакционного совета

Абульханова Ксения Александровна – академик РАО,
доктор философских наук, профессор
Климов Евгений Александрович – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
Рубцов Виталий Владимирович – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
Фельдштейн Давид Иосифович – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
Зимняя Ирина Алексеевна – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
Купцов Владимир Иванович – академик РАО,
доктор философских наук, профессор
Кузьмина Нина Васильевна – член-корр. РАО,
доктор психологических наук, профессор
Михайлов Геннадий Степанович –
доктор психологических наук, профессор
Перельгина Елена Борисовна –
доктор психологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Газарин Александр Валерьевич – первый заместитель
главного редактора (шеф-редактор), академик МААН,
доктор педагогических наук, профессор
Раскова Людмила Федоровна – ответственный
секретарь, кандидат психологических наук

Члены редакционной коллегии

Асеев Владимир Георгиевич – академик МААН,
доктор психологических наук, профессор
Агапов Валерий Сергеевич – академик МААН,
доктор психологических наук, профессор
Москаленко Ольга Валентиновна – академик МААН,
доктор психологических наук, профессор
Соловьева Наталья Викторовна – академик МААН,
доктор педагогических наук, профессор
Галицкая Лидия Анатольевна –
кандидат философских наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ
Регистрационный номер 012108

Адрес редакции: 119606, Москва, проспект Вернадского, 84

Телефоны: +7 (495) 436 95 31, +7 (495) 436 98 82

E-mail: akmeo@bk.ru *Сайт:* <http://acmeology.migsu.ru/journal>

*Редакционный совет, редколлегия и редакция не располагают возможностью
вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные им материалы*

Индекс журнала в каталоге подписных изданий
Агентства «Роспечать» – 42119

ISSN 2075-7577

© Международная академия акмеологических наук, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

Теория и методология

Theory and Methodology

Деркач А.А.

Методологические составляющие состояния психической готовности к деятельности..... 10

*В ретроспективе фундаментальных методологических идей известных отечественных и зарубежных ученых рассматривается актуальная на современном этапе развития психологии проблема психических состояний вообще, и психического состояния готовности личности к деятельности, в частности. **Ключевые слова:** психическое состояние, личность, деятельность, психическая готовность.*

Derkach A.A.

Methodological components of mental readiness the activity 10

*In retrospect of the fundamental methodological ideas of renowned domestic and foreign scientists methodological components of mental preparedness disclosed. **Key words:** mental status, personality, activity, mental readiness.*

Зазыкин В.Г.

Особенности изучения акмеологического объекта и работы с ним..... 20

*Актуализируется проблема определения объекта акмеологического исследования. Даны общие рекомендации по изучению акмеологических объектов и организации взаимодействий с ними. **Ключевые слова:** акмеология, объект, прогрессивно развивающаяся личность.*

Zazykin V.G.

Features of studying akmeology object, work with it 20

*Discusses the problem of defining akmeology object. Provides general guidance on study of akmeological objects and the interactions with them. **Key words:** object, akmeology, progressively developing personality.*

Агапов В.С.

Концепция Я и самореализация субъекта: проблемное поле научных исследований 26

*Рассмотрены различные научные основания для анализа концепции Я и самореализации субъекта, позволяющие исследователям по-разному рассматривать содержание, структуру и динамику изучаемых феноменов. **Ключевые слова:** концепция Я, самореализация, субъект*

Agapov V.S.

The concept of self and self-realization subject: the problematic field of research 26

*Discusses the different scientific basis for the concept of self and self-realization subject. **Ключевые слова:** концепция Я, самореализация, субъект*

Гагарин А.В.

Деятельность личности в информационно-образовательной среде:

теоретико-методологические аспекты..... 31

*Обсуждаются актуальность и научные предпосылки исследования феномена деятельности личности в информационно-образовательной среде. Позиционируется мысль о междисциплинарном изучении проблемы на базе методологических положений деятельностного, средового (эколого-психологического), психодидактического, компетентностного и акмеологического как интегративного подходов. **Ключевые слова:** личность, деятельность, информационно-образовательная среда, Интернет.*

Gagarin A.V.

Activities of persons in the informational-educational environment:

theoretical and methodological aspects 31

*Discusses the scientific background research the phenomenon of activity of person in the informational-educational environment. Provides an integrative approach to the problem. It combines methodological ideas and activity environmental (ecological-psychological), competent approach in psychology, akmeological approach to personal development. **Key words:** personality, activities, information and educational environment, Internet.*

Акмеология и психология управления персоналом

Akmeology and Psychology of Personnel Management

Анцупов А.Я.

Оптимизированный цикл стратегического управления 37

*Статья посвящена изложению авторской концепции оптимизированного цикла стратегического управления. В ней раскрываются пять этапов обоснования стратегии, пять этапов ее принятия, пять этапов выполнения стратегического управленческого решения и два этапа обобщения опыта стратегического управления. **Ключевые слова:** стратегическое управление, стратегия, цикл стратегического управления, управление персоналом, этапы стратегического управления, опыт стратегического управления.*

Antsupov A.Ya.

Optimized cycle of strategic management 37

*The original concept of an optimized cycle of strategic management. The five stages of justification strategies are revealed, the five stages of the adoption of the strategy, the five stages of implementation of the strategic management decision, two phases of learning. **Keywords:** strategic management, strategy, strategic management, human resource management, strategic management, strategic management experience.*

Бабичев И.В.

Отбор персонала с использованием методов

оперативной психодиагностики 45

*Статья посвящена профессиональному отбору персонала и современным методам психодиагностики. В ней предлагается новый подход к отбору кадров с использование малоформализованных методов психодиагностики. **Ключевые слова:** профессиональный отбор персонала, оперативная психодиагностика, акмеологические инварианты профессионализма.*

Selection of the staff of the operational methods of psychodiagnostic 45

*Article is devoted to professional selection of the personnel and modern methods of psychodiagnostics. In it the new approach to selection of shots with use of the low-formalized methods of psychodiagnostics is offered. **Key words:** professional selection of the personnel, operative psychodiagnostics, akmeology invariants of professionalism.*

**Педагогическая акмеология:
актуальные проблемы формирования личности**

Pedagogical Akmeology:
Actual Problems of Formation of the Personality

Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф.

Педагогические условия формирования социально активной личности студента 51

*В статье рассматривается сущность социальной активности студентов педагогических профессий, приведен анализ общих характеристик данного качества личности, обосновываются педагогические условия формирования социально активной личности будущего специалиста. **Ключевые слова:** социальная активность, социальный опыт личности, педагогические условия формирования социальной активности, социально-педагогическая компетентность, внеучебная деятельность, этапы формирования социальной активности.*

Ivanova G.P., Shakirova E.F.

Pedagogical conditions of formation of the social active personality of a student. 51

*The article describes the essence of social activity students of pedagogical professions, analyses of general characteristics of the given personality quality, proves the pedagogical conditions of formation of a social active personality of the future expert. **Key words:** social activity, social experience of the personality, pedagogical conditions of formation of social activity, socially-pedagogical competence, non-learning activity, stages of formation of a social activity.*

Моров А.В.

Дополнительное образование для удовлетворения разноразноуровневых потребностей личности 56

Для обеспечения успеха своей деятельности учреждению дополнительного образования необходимо принимать во внимание и ориентироваться на важнейшие психологические потребности, которым должны адресно соответствовать образовательные продукты. В статье дается обзор таких потребностей и рассказывается об инновационном тренинге интегрального лидерства, способном эффективно удовлетворять потребности обучающихся в личностном росте и развитии.

***Ключевые слова:** дополнительное образование; потребности личности; потребность в самоактуализации, самовыражении и личностном росте; лидерство; тренинг интегрального лидерства.*

Morov A.V.

Additional education for fulfilling psychological needs of various levels..... 56

*To be successful, an institution of additional education has to be aware of people's basic psychological needs of various levels and create educational products that specifically target these needs. The article gives the readers an overview of such needs and tells about the innovative integral leadership training as the means to fulfill the need of self-actualization, personal growth, and self-development. **Key words:** additional education; psychological needs; the need of self-actualization, personal growth, and self-development; leadership; integral leadership training.*

Мосеева Е.А.

Формирование этнокультурной компетентности в образовательном процессе..... 62

*Статья посвящена анализу формирования этнокультурной компетентности как педагогической проблемы. В данной работе приводится описание все более возрастающей необходимости поиска новых путей, способов и средств формирования качеств личности способствующих конструктивному межэтническому взаимодействию. **Ключевые слова:** этнокультурная компетентность, этнотолерантность, межэтническое взаимодействие.*

Moseeva E.A.

Formation of ethno-cultural competence in educational process 62

*This article analyzes the formation of ethnic and cultural competence as a pedagogical problem. This paper describes the ever-increasing need to find new ways, methods and means of forming personality traits conducive to constructive inter-ethnic interaction. **Key words:** ethno-cultural competence, ethno-tolerance, inter-ethnic interaction*

Осокина Н.Н.

Формирование социального опыта у младших школьников 68

*Статья посвящена проблеме формирования социального опыта личности, связанного с освоением гуманистических ценностей и позволяющего ей стать подлинным субъектом жизни, небезразличной обществу и социокультурному пространству ее пребывания. **Ключевые слова:** социальный опыт, индивидуальный опыт, личность, младший школьный возраст.*

Osokina N.N.

Formation of social experience in primary school children 68

*The article deals with the formation of the social experience of the person associated with the development of humanistic values and allowing it to become a true entity of life, care about society and socio-cultural space of its host. **Key words:** social experience, personal experience, personality, primary school age.*

Психология безопасности Psychology of Security

Кисляков П.А.

Психолого-акмеологические основания развития социальной безопасности субъектов образования..... 72

*Статья посвящена анализу направлений развития социальной безопасности студентов педагогического вуза как субъектов образования. Работа основана на акмеологическом подходе и включает целостное изучение студента – будущего педагога как индивида, личности и субъекта социальной безопасности. На основе проведенного анализа выделены акмеологические инварианты профессионализма педагога как субъекта социальной безопасности, а именно способность к антиципации, саморегуляции и стрессоустойчивости. **Ключевые слова:** социальная безопасность личности, субъект образования, будущий педагог, социально безопасная среда, акмеологические инварианты профессионализма.*

Kislyakov P.A.

Psychological and acmeological foundations of social security of the person..... 72

*This article analyzes directions of development of social security pedagogical university students as subjects of education. The work is based on acmeological approach and includes a holistic study of students – the future teacher as an individual, the person and the subject of social security. In this paper on the basis of analysis allocated the acmeological invariants of professionalism of the teacher as a subject of social security: the ability for anticipation, self-regulation and stress-stability. **Key words:** social security of the person, the subject of education, a future teacher, socially safe environment, acmeological invariants of professionalism.*

Эмпирические исследования Empirical Studies

Фельдман И.Л.

Особенности копинг-стратегий и защитных механизмов у медицинских работников..... 78

*Статья посвящена выявлению особенностей копинг-стратегий и защитных механизмов у медицинских работников. Автором описаны результаты эмпирического исследования и выявлены особенности самоотношения, саморегуляции и копинг-стратегий у медицинских работников мужского и женского пола со стажем работы до 10 и свыше 10 лет. **Ключевые слова:** копинг-стратегии, преодолевающее поведение, самоотношение, locus контроля, волевые качества личности.*

Feldman I.L.

Peculiarities of coping strategies and defense mechanisms in health care workers 78

*The article is devoted to identifying characteristics of coping strategies and defense mechanisms in health care workers. The author describes the results of empirical research and the peculiarities of self-relation, self-regulation and coping strategies in health care workers, male and female who have been working up to 10 and more than 10 years. **Key words:** coping strategies, overcoming behavior, self-relation, locus of control, strong-willed personality traits.*

Бекасов И.Д.

Акмеологическая оценка качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих: результаты экспериментального исследования 83

*Статья посвящена экспериментальному исследованию акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных граждански служащих. В ходе выполнения исследования была разработана теоретическая модель, алгоритм, представлены пути оптимизации акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих. **Ключевые слова:** акмеология, оценка персонала, качество, деятельность, государственные гражданские служащие.*

Bekasov I.D.

Acmeology assessment of the quality of professional: the results of experimental study 83

*The article is devoted to experimental investigation acmeological assess the quality of career civil servants. In the course of the study was developed theoretical model, an algorithm that presents ways to optimize acmeological assess the quality of professional work of the civil servants. **Key words:** acmeology, evaluation of personnel, quality, activity, state civil servants.*

Галасюк И.Н.

Диагностическое обследование семей, воспитывающих ребенка-инвалида..... 87

*Статья посвящена проблеме диагностического инструментария семей, воспитывающих ребенка-инвалида. Дается описание разработанной автором установочной анкеты. Приведены результаты исследования семей ребенка с умственной отсталостью, воспитывающегося в Детском доме-интернате, результаты сравнительного анализа социально-психологических характеристик семей, воспитывающих здорового ребенка и семей с ребенком-инвалидом. **Ключевые слова:** диагностический инструментарий, ребенок-инвалид, детский дом-интернат, семья инвалида.*

Galasyuk I.N.

Diagnostic examination of families with a disabled child..... 87

*The article covers the existing challenges of methods used when working with families with a disabled child. The piece describes the application form created by the author. The author provides the results from the survey which involves families with a child suffering from mental defectiveness who is brought up in a Foster Home for Children. The author also carries out the comparative analysis between families with a healthy child and the one with a disabled child. **Key words:** diagnostic methods, a disabled child, Foster Home for Children, family with a disabled child.*

Молодые имена

Young Names

Беспалов Д.Е.

**Акмеологические технологии развития профессионализма
руководителя в системе непрерывного профессионального образования 93**

*Раскрываются особенности использования акмеологических технологий развития профессионализма руководителя в системе непрерывного профессионального образования. **Ключевые слова:** акмеологические технологии, профессионализм, развитие, непрерывное профессиональное образование.*

Bespalov D.E.

**Acmeological technology development manager's professionalism
in continuing professional education..... . 93**

*Peculiarities of using acmeological technology development manager's professionalism in continuing professional education. **Key words:** acmeological technology, professionalism, development, continuing professional education.*

Ванкович А.Ю.

**Акмеологическое содержание управления
организационными отношениями 97**

*Статья посвящена анализу акмеологического содержания управления организационными отношениями. В ней раскрывается содержание таких понятий как организационные отношения, профессионализм субъекта управления организационными отношениями, профессионализм деятельности в сфере организационных отношений. **Ключевые слова:** управление, организационные отношения, профессионализм, профессионал.*

Vankovič A.Yu.

Acmeological content management organizational relationships 97

*The article is devoted to the analyze of acmeological content of the organizational relations management. In the article the new notions are investigated, such as: organizational relations, professionalism of the organizational relations management` actor, professionalism of activity in the sphere of the organizational relations. **Key words:** management, organizational relations, professionalism, professional.*

Парфенова И.В.

**Совершенствование кадровой работы с помощью
социально-психологической оценки персонала..... 99**

*Исследуется относительно новое понятие «социально-психологическая оценка персонала» и ее влияние на совершенствование кадровой работы. **Ключевые слова:** социально-психологическая оценка персонала, кадровая работа, конфликт.*

Parfenova I.V.

Improving human resource management with the help of social-psychological assessment of personnel 99

Explores the relative new concept of « social-psychological assessment of personnel» and its impact on the improvement of human resource management. Key words: social-psychological assessment of personnel, human resource management, the conflict.

Пауков В.К.

Общественное мнение и имидж сотрудников правоохранительных органов власти 102

Раскрыто содержание имиджа сотрудников правоохранительных органов в общественном мнении. Анализируются главные составляющие имиджа, связанные с доверием граждан к правоохранительным органам, а также профессионализмом деятельности и личности сотрудников, представляющих эти органы власти. Ключевые слова: общественное мнение, имидж, сотрудник правоохранительных органов власти, доверие, профессионализм деятельности и личности

Пауков В.К.

Public opinion and the image of law enforcement authorities 102

The article is devoted to the investigation of law enforcement organization employees` image and its reflection in public opinion. Main components of image, connected to the citizen`s confidence towards the law enforcement organization, professionalism of activity and personality of law enforcement organization employees` are analyzed in the article. Key words: public opinion, image, law enforcement organization employee, confidence, professionalism of activity and personality.

Синякова Т.О.

Влияние условий окружающего мира на развитие мотивационной сферы личности подростка 105

Исследуется мотивационная сфера подростков. Рассматривается вопрос о том, что условия окружающего мира влияют на развитие у подростков мотивов, соответствующих изменившимся современным гендерным требованиям. Выясняются различия между подростками, занятыми и не занятыми в танцевальной деятельности. Ключевые слова: мотивационная сфера, мотив, подросток, гендерные различия, окружающий мир.

Sinyakova T.O.

Influence of the conditions surrounding world on development motivations spheres to personalities of the teenager 105

In article are researched leading motives in teenager`s age. The question is considered about that that condition surrounding world affect the development beside teenager motive, corresponding to changed modern genders to requirements. The genders of the difference are realized between teenagers, occupied and not occupied in dance activity. Key words: motive, motivation, teenager, the genders of the difference, leading activity.

Хомичева В.Е.

Акмеологические особенности развития способности к обучаемости будущих специалистов 109

Раскрыты акмеологическое содержание способности к обучаемости, методологические проблемы природы профессиональной обучаемости в связи с процессами саморазвития, формирования субъектности, профессионального становления. Ключевые слова: обучаемость, способность к обучаемости, субъектность, саморазвитие.

Homicheva V.E.

Acmeological features of development of educational ability of forthcoming specialists109

*The article is devoted to the investigation of acmeological content of educational ability category. In the article different methodological problems of professional educability are considered. This problems are considered in accordance with the processes of self-development, subject formation and professional formation. **Key words:** educability, educational ability, subject, self-development.*

Цветков Н.А.

Структура и содержание понятия «имидж региона»: социально-психологический аспект112

*Статья посвящена раскрытию структуры и содержания понятия «имидж региона». Рассмотрены различные точки зрения в его определении. Основное внимание уделено социально-психологическому аспекту данного феномена. **Ключевые слова:** имидж, регион, образ, социально-психологические факторы, эффективность имиджа.*

Tsvetkov N.A.

The structure and the content of «regional image» category: social-psychological aspect112

*The article is devoted to the category «region image» and explaining of its structure and definition. The different points of view to its definition are investigated. The main idea is paid to the social-psychological aspects of this phenomena. **Key words:** image, region, social-psychological factors, the image efficiency.*

Шеремета И.В.

Построение модели развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга116

*Анализируется процесс построения модели развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга. Дается определение и классификация моделей развития профессиональных способностей. Предлагается модель развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга. Выделяются психолого-правовые условия и факторы, влияющие на развитие профессиональных специальных способности специалистов юридического консалтинга. Анализируются результаты проведенного исследования. **Ключевые слова:** профессиональные способности, специалисты юридического консалтинга, развитие профессиональных способностей, консультационно-правовая компетенция.*

Sheremeta I.V.

Building a model of development of professional abilities of the professional legal consulting116

*This article is devoted to the problem of development of professional abilities of the professional legal consulting. This article examines the process of building models of development of professional abilities of the professional legal consulting. Definition and classification of patterns of development of professional abilities. Proposed model of development of professional abilities of the professional legal consulting. Are psychological, legal conditions and factors influencing the development of special ability of specialists of the legal consulting. Describes a content Advisory and legal competence, determining the effectiveness of legal consulting. Analyses the results of the study. **Key words:** professional ability, legal consulting, development of professional abilities of the professional legal consulting, development of professional abilities, advisory and legal competence.*

Наши авторы124

Our Authors

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Деркач А.А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОСТОЯНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изучение особенностей личности и личностных проявлений является важным этапом выработки надежных критериев соответствия личности и деятельности и, что особенно необходимо, разработки методов совершенствования мастерства в воспитательной деятельности.

В 1960 г. В.Н. Мясищев в своей книге «Личность и неврозы» писал, что психология безличностных процессов должна быть заменена психологией деятельности личности, или личности в деятельности. Развивая свою мысль, он подчеркивал, что психологическое исследование надо начинать с изучения личности и лишь потом переходить к изучению функций и процессов.

Личностный подход к психологии человека мы рассматриваем как методологический принцип исследования, без реализации которого невозможно построение психологической теории, системы психологической науки. И до сегодняшнего дня исследования личностного аспекта психических процессов во многом остаются перспективой.

В российской и зарубежной психологии до настоящего времени отсутствует сколько-нибудь законченная, целостная психологическая концепция личности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что личность представляет собой единичность и неповторимость человека, являющуюся следствием его индивидуального развития, особых обстоятельств жизни и воспитания. По К.К. Платонову, личность – это человек как носитель сознания. Высшей формой сознания является самосознание, т.е. осознание человеком самого себя как личности. Л.И. Божович называла личностью человека, достигшего определенного уровня психического развития. Ведущим свойством личности она считает мотивационную сферу и ее формирование. Зарубежные психологи, как известно, больше внимания уделяют биологическому аспекту личности, отмечая, главным образом, ее функциональный характер (Ф. Мак-Дональд, Г. Олпорт и др.).

Уже из этого краткого перечня определений следует, что личность – это конкретный человек, со всем своим своеобразием и неповторимой индивидуальностью, которая является следствием его биологического происхождения и социального развития.

Исследования личности занимали и занимают важное место в научной литературе. В настоящее время изучены и продолжают изучаться многие свойства личности и среди них можно особо выделить исследования феномена психического

состояния (состояний), которое как категория психических явлений прочно входит в современную психологическую науку.

Б.Ф. Ломов среди проблем, имеющих существенное значение для дальнейшего развития общей теории психологии, называл проблему психических состояний, отмечая, что особое внимание психологов и физиологов к психическим состояниям объясняется прежде всего задачами, вытекающими из практики.

Кроме того, необходимость изучения психических состояний диктуется всем ходом развития общей теории психологии.

Согласно диалектико-материалистическому пониманию детерминизма в психологии внешние воздействия вызывают тот или иной психологический эффект не прямо и непосредственно, но через посредство внутренних условий. Важнейшим компонентом этих внутренних условий является состояние субъекта, характеризующее его в данный определенный отрезок времени и накладывающее определенный отпечаток на протекание психических процессов [4, 5].

Не углубляясь в историю проблемы психических состояний, следует сказать, что одним из первых выделил психические состояния («состояния души») как самостоятельную категорию Аристотель [1]. Различая понятия «психическая деятельность» и «психическое состояние», он признавал неотделимость последних от природной материи живых существ, их испытывающих.

В начале XX века Дк. Лэдд (1900) и У. Джемс (1902) определяли психологию как науку о состоянии сознания. У. Джемс заменил термин «процесс» термином «состояние». Он рассматривал психические состояния исключительно в интроспективном плане, основываясь на внутреннем опыте, на субъективных данных сознания. Соотношение между состояниями сознания, с одной стороны, и психическими процессами и качествами личности, с другой, у него довольно неясно, но всякий психический процесс он рассматривал в плане общего «душевного состояния».

Психические состояния исследовались в работах Н.Н. Ланге (1893), Т. Рибо (1900), А.Ф. Лазурского (1917).

Следует отметить, что И.П. Павлов понимал психологию как науку о субъективных состояниях.

В советской психологии понятие психического состояния долгое время или вообще не находило места, в частности, в учебниках общей психологии (С.Л. Рубинштейн, 1946; В.А. Артемов, 1953; Б.М. Теплов, 1953; в учебнике под редакцией А.А. Смирнова, 1956; П.А. Рудик, 1958, 1964, 1972 и т.д.) или употреблялось лишь для обозначения настроений. Только начиная с 1955 г. появляется ряд работ, прямо или косвенно затрагивающих отдельные вопросы проблемы психических состояний.

Одним из первых систематические исследования психических состояний в отечественной психологии начал Н.Д. Левитов (1955). В серии работ (1956, 1957, 1964, 1967, 1969, 1971) он последовательно развивает свою точку зрения, связанную с разработкой проблемы психических состояний, что привлекло к ней внимание психологов и вызвало появление ряда конкретных исследований (А.К. Перов, 1957; П.П. Распопов, 1958; Ю.Е. Сосновникова, 1959; Н.К. Шляховская, 1965 и др.). Это позволило К.К. Платонову (1966) высказать мнение о том, что в советской психологии выделение категории психических состояний становится общепризнанным.

В состоянии отражаются такие качественные и количественные особенности процессов, как их своеобразие, интенсивность, взаимосвязь и взаимовлияние, а также отношение субъекта к ситуации в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности и предшествующего состояния.

В общем смысле состояние может быть описано как многокомпонентная и многомерная структура (Б.Ф. Ломов, 1971).

Психические состояния и сегодня изучены недостаточно, Пока не выработана единая точка зрения на само понятие психического состояния, не определен строго круг психических явлений, которые следует относить к категории психических состояний, нет полной и общепризнанной их классификации, слабо изучены конкретные психические состояния человека и т.д. Однако современный уровень исследований позволяет сделать некоторые выводы.

Психическое состояние детерминировано, как и все психические явления, прежде всего воздействиями среды. Влияет на него и физическое состояние. Будучи всегда детерминированы извне или изнутри, психические состояния зависят в то же время от индивидуальных особенностей человека и от его предшествующих состояний.

Ш.Д. Горбов (1969, 1971) обращал внимание на роль «самоотражения» в возникновении психических состояний. «Нахождение самого себя» в отношении к окружающей среде, в общении, в трудовой деятельности, по его мнению, сопровождается самоанализом (рефлексией) и изменениями самоощущения с соответствующими переменами в эмоциональной сфере. В каждом психическом состоянии всегда наличествуют феномены зеркала и эхо-феномены.

С физиологической точки зрения состояние – это протекающий на одном уровне процесс возбуждения или торможения, или мозаика – в пределах какой-либо одной анализаторной системы или коры в целом (разлитое торможение – сон, разлитое возбуждение – бодрствование и т.п.).

Психические состояния имеют рефлекторную природу и формируются в определенной обстановке или под воздействием внутренних физиологических состояний организма. Определенные состояния возникают под воздействием сильных, важных для личности или длительно действующих раздражителей.

Установившееся состояние прямо сказывается на последующем возникновении и течении психических процессов. При одних состояниях наблюдается ускорение, при других – замедление психической деятельности.

Большой вклад в понимание физиологических механизмов психических состояний внес П.С. Купалов (1963). Говоря об укороченных рефlekсах, он подчеркнул роль функционального состояния коры, которое является не прямым отражением конкретного внешнего мира или процессов, происходящих внутри организма, а отражением нервных процессов самой коры полушарий мозга.

Важным вопросом проблемы психических состояний является вопрос о механизме действия состояний. Попытка решения данного вопроса была сделана А.А. Ухтомским в его учении о доминанте. Доминанта «держит» процесс на определенном уровне, регулирует энергию, идущую от раздражений. Например, внимание как состояние А.А. Ухтомский объяснял действием доминанты. Возникая на основе прошлых воздействий, запечатленных в мозгу, доминанта регулирует поведение человека в настоящем [9].

Н.Д. Левитов [3] определял психические состояния как более или менее устойчивые характеристики в целом, как временные синдромы, детерминированные внешними и внутренними воздействиями. По его мнению, состояния представляют собой общую характеристику психической деятельности за определенный период времени, отражающую своеобразие протекающих в данный момент психических процессов в зависимости от различных условий. При этом основными условиями возникновения и протекания всякого психического состояния являются: воздействие окружающей среды; индивидуальные особенности личности; следы

предшествующих состояний. Постоянно подчеркивается целостность состояния, несмотря на многообразие составляющих его сторон.

Психические состояния проявляются в познавательных, эмоциональных и волевых процессах психической деятельности. Всякое психическое состояние является одновременно и переживанием человека и его деятельностью, т.е. будучи переживанием, оно непременно выражается во вне.

Несколько иное определение психического состояния дает В.Н. Мясишев [6]. Выделяя четыре основных аспекта изучения человеческой личности: психические процессы, свойства личности, отношения и психические состояния – он указывает, что под психическими состояниями понимается «общий функциональный уровень, на фоне которого развивается процесс». Не отрицается необходимость изучения психических состояний в границах нормальной психической деятельности, но также подчеркивается взаимосвязь психических процессов и состояний, которые с необходимостью проявляются и в психических процессах, и в отношениях человека. Например, свойства устойчивости-неустойчивости могут проявляться в отношениях, в состояниях, в деятельности, и, наоборот, многие особенности отношений, состояний и деятельности могут выступать как свойства личности.

А.К. Перов рассматривает психическое состояние как сложное психическое явление, «синтетическое образование», в котором комплексно выражаются интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы [7].

Психические состояния весьма различны, и поэтому классифицировать их чрезвычайно сложно. Хорошо известна одна из попыток общей классификации, Н.Д. Левитова. По аналогии с психическими процессами он различает состояния в зависимости от того, какие психические функции в них преобладают: познавательные, волевые или эмоциональные.

К первой группе относятся состояния любопытства, любознательности, заинтересованности, удивления, изумления, недоумения, озадаченности, рассеянности, скуки, сомнения, мечтательности.

Ко второй – состояния волевой активности или, наоборот, пассивности, решительности – нерешительности, уверенности – неуверенности, сдержанности – несдержанности. Здесь же состояние борьбы мотивов как типичное сложное психическое состояние.

В третью группу входят настроения, влечения, страсти.

Кроме этого, предлагается классифицировать психические состояния по ряду других признаков: а) личностные и ситуативные. В первых и прежде всего, выражаются индивидуальные особенности человека, во вторых – определяющими являются особенности ситуации; б) глубокие и поверхностные, которые зависят от интенсивности их влияния на переживания и поведение человека; в) положительные и отрицательные. Первые повышают жизненную активность, вторые понижают ее; г) продолжительные и кратковременные (от ряда дней и суток до нескольких минут); д) более и менее осознанные.

В данных классификациях не найдено места психическим состояниям человека, отражающим его готовность к практической деятельности, хотя сам Н.Д. Левитов в определенной мере рассматривает эти состояния.

Но каковы психические состояния, в наибольшей степени влияющие на результативность любой деятельности, а тем более на результативность деятельности?

Известное влияние на надежность и эффективность деятельности оказывают такие психические состояния, как фрустрация, тревога, стресс (напряженность).

Автор «эвристической» теории фрустрации Розенцвейг (1938, 1945, 1949) выделяет два ее типа: первичную и второстепенную. Первичная возникает в том случае, когда потребность не может быть удовлетворена из-за отсутствия самого объекта (он не существует реально), вторичная появляется от возникающих препятствий на пути удовлетворения потребностей.

Рассматривая вопросы связи фрустрации и агрессии, большинство зарубежных психологов указывает на опосредованную и непосредственную связь между ними. По их мнению [напр. 10, 11, 12, 13], наличие агрессии всегда предполагает существование фрустрации и, наоборот, всякая фрустрация приводит к агрессии. Аналогичной точки зрения придерживается и ряд других исследователей, считающих фрустрацию состоянием, которое в дальнейшем проявляется в агрессии к себе или окружающим. Т. Шибутани (1969) подчеркивает, что реакция на фрустрацию может принимать два основных направления: агрессии или отступления, которое, в свою очередь, делится на сдерживание и подавление

Материалистическая психология рассматривает фрустрацию как один из видов психических состояний (С.Л. Рубинштейн, 1945; В.Н. Мясищев, 1960; Н.Д. Левитов, 1967, 1972; Б.Г. Ананьев, 1968; А.Г. Ковалев, 1970; В.С. Мерлин, 1971; К.Д. Шафранская, 1971; Н.В. Тарабрина, 1973), существенным образом воздействующий на деятельность человека.

Большинство авторов придерживается сходной позиции, уточняя и дополняя основное содержание фрустрации как психического состояния. По мнению многих авторов (Р. Стопнер, 1961; Арнольд, 1967; В.В. Суворова, 1975), эти состояния наиболее ярко и отчетливо проявляются в условиях стресса, являясь одной из его форм.

Источники возникновения тревоги и агрессии представители психоаналитического направления видели в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами. Следует сразу оговориться, что взгляд на тревожность и агрессивность как от природы данное человеку и неизменное, который присущ фрейдистам и неофрейдистам, не имеет по существу ничего общего с диалектико-материалистическим пониманием этих свойств. Не отрицая значения анатомо-физиологических предпосылок, отечественная психология придает ведущее значение в формировании личности социальному фактору – среде, в которой воспитывается и живет индивид.

Окружающая среда формирует и создает личность, способствует проявлению ее свойств в виде психических состояний, одним из которых может быть тревога.

Необходимо отметить, что и сегодня нет четкого разделения терминов «тревога» и «тревожность», хотя между этими понятиями есть серьезное различие. Если тревожность как свойство личности в обычной обстановке, по мнению ряда авторов, может выступать одним из источников активности, помогать превосходить нежелательные события, то чрезмерный уровень тревоги как состояния в стрессовой ситуации может приводить к нарушению двигательного навыка и создавать основу для развития психопатологических расстройств.

Тревожность свойственна в той или иной степени каждому человеку, но можно предположить, что она играет в его деятельности различную роль. На эту мысль наводят работы И. Сарасон, который рассматривает тревожность как основной источник деятельности. А вот Линдгрэн считает тревожность свойством личности, имеющим важное значение в обучении человека.

Отечественные психологи уделяли и уделяют проблеме тревожности и тревоги особое внимание в связи с интересом к вопросам личности и межличностных отношений. Ряд психологов рассматривают тревожность как эмоциональное состо-

яние (напр. В.С. Мерлин, 1963, 1973). Другие отмечают связь тревожности с другими индивидуальными особенностями человека. Так, Б.М. Теплов (1957) и В.А. Небылицын (1959) установили, что тревожность связана с силой нервной системы. Рассматривая влияние тревожности на степень внушаемости, В.А. Бакеев отмечал (1970), что тревожность и внушаемость взаимно влияют и стимулируют друг друга.

Многие отечественные и зарубежные ученые считают тревогу составной частью состояния психического напряжения – стресса. Так, по Г. Селье тревога является первой стадией стресса – начальной реакцией на надвигающуюся опасность. Аналогичного мнения придерживаются и другие авторы. Тем не менее, и в современной литературе нет единой терминологии для оценки психических состояний человека в экстремальных условиях деятельности.

В иностранной литературе широко используется термин «стресс» (Кеннон, 1932; Селье, 1936, 1950, 1952, и т.д.), означающий особое состояние организма, наступающее под влиянием неблагоприятных факторов внешней среды (стрессоров) и характеризующееся различной степенью напряжения.

В медико-психологических исследованиях укрепилось также определение «психическая напряженность» и равнозначное ему «психическое напряжение» (М.С. Роговин). Этот термин употребляли физиологи Гельгорн, Луфборроу и др.

В отечественных работах чаще используется понятие «эмоциональное напряжение», «нервное напряжение», «нервно-психическое напряжение».

Б.А. Душков и другие выдвинули систему взаимосвязанных параметров, с помощью которых, по их мнению, может быть описано состояние психического напряжения. Важнейшими из них являются: поведенческие (поза, мимика, пантомимика, характер движений), в т.ч. характеристики речевого поведения (интонация, структура речи и т.д.); коммуникативно-поведенческие (стиль и характер общения с другими людьми); вегетативные (реакции сердечно-сосудистой и дыхательной систем, внутренних органов и т.д.); биохимические (обмен веществ, ферментные и эндокринные реакции).

При описании и анализе состояний напряженности исключительное важное значение имеет их так называемая «субъективная сторона», т.е. субъективное переживание как самого состояния, так и определяющих его условий.

В.С. Мерлин (1971) подчеркивает, что переживания и, в особенности, выразительные проявления напряженности находятся под волевым контролем. Человек в большой степени способен их сдерживать, если они противоречат нормам поведения или его собственным интересам. Основным признаком напряженности считаются изменения, проявляющиеся в качественных показателях деятельности. Эти изменения имеют двойкий характер. В результате большого напряжения человек мобилизует или все свои силы и тогда количественные и качественные показатели деятельности улучшаются, или же, наоборот, в результате чрезмерного напряжения показатели деятельности ухудшаются.

Представляют большой интерес исследования, в которых замечено, что одно и то же сложное задание в условиях разномотивированной деятельности вызывает разные типы психической напряженности. О.В. Овчинникова и Н.И. Наенко (1967, 1971) предложили различать два основных типа состояний напряженности в зависимости от преимущественной выраженности тех или иных мотивов в деятельности человека – состояние операционной напряженности и состояние эмоциональной напряженности. Первое возникает как результат относительно нейтрального отношения человека к деятельности, при котором преобладают мотивы, порожденные самой деятельностью, – потребности в нахождении истинного ответа на задачу, интереса к заданию и т.п. Состояние, возникающее в этих условиях, связано

с самим процессом выполнения задачи и носит процессуальный, операционный характер. Это и есть операционная напряженность. Состояние эмоциональной напряженности развивается в условиях повышенной значимости эксперимента для испытуемого как следствие оценочного, эмоционального отношения с его стороны к результату деятельности.

В наибольшей степени высокая результативность деятельности зависит от состояния психической готовности.

Понятие психической готовности тесно связано с понятием установки, определяя которого, Д.Н. Узнадзе пишет: «В случае наличия потребности и ситуации ее удовлетворения, в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как направленность, как готовность его к совершению акта, могущего удовлетворить эту потребность [8]. Следовательно, установка – это состояние готовности определенным образом удовлетворить данную потребность. Специальные опыты позволили данному автору сделать вывод, что установка как готовность, направленная к определенной активности, является особенностью деятельности «целостной личности».

Важно учесть, что грузинские психологи различают понятия установки как таковой и фиксированной установки. Фиксированная установка – это установка, которая закрепилась и упрочилась в результате целого ряда установочных опытов, т.е. лишь частный случай более общего явления: установки как универсального психического состояния готовности к определенной активности (А.В. Петровский, 1967).

Из работ Узнадзе следует, что установка при любых условиях остается неосознаваемым состоянием. Таким образом, можно рассматривать установку (по Узнадзе) как частный случай психических состояний, относящихся к состояниям неосознаваемым. В таком случае установка никак не исчерпывает понятия состояния готовности к деятельности.

Анализ указанных и других исследований в данной сфере позволяет сделать вывод о том, что установка – это своеобразная форма направленности личности, определяющаяся ее потребностями и ситуацией, в которой эти потребности удовлетворяются. Хотя установка характеризует предрасположенность к деятельности, она отличается от психической готовности к деятельности по своей конкретно-психологической природе. В установке актуализируются психические явления, сформированные в предшествующих опытах, а психическая готовность возникает под влиянием задачи, требований, установки, хотя ее возникновение и не происходит помимо установок. Психическая готовность – это сложное структурное образование, которое включает помимо осознанных и неосознанных установок на определенные формы реагирования и «осознание задачи, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с определенными трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [2].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович справедливо считают, что знак равенства между установкой и состоянием готовности поставлен быть не может. По их мнению, только в некоторых случаях установка и состояние готовности совпадают, «обычно же готовность – более сложное структурное образование. В силу этого формулировка Г. Олпорта (цитировано по М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичу): «Установка есть состояние психической готовности, складывающееся на основе опыта и оказывающее направляющее и динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан», – нам кажется недостаточно верной.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович так же, как и другие отечественные психологи, связывают состояние психической готовности с личностными особенностями человека, с внешними и внутренними условиями деятельности, к которым они относят: содержание задач, их трудность, творческий характер, пример поведения окружающих; особенности стимулирования результатов, стремление к их достижению, мотивацию, оценку вероятности достижения результата, оценку собственной подготовленности; состояние здоровья и физическое самочувствие, личный опыт мобилизации сил на решение задач большой трудности, умение контролировать и саморегулировать состояние готовности, создавать оптимальные условия для предстоящей деятельности и т.д.

Исходя из всего этого, авторы предлагают следующую динамическую структуру состояния психической готовности к сложным видам деятельности: осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или задачи, поставленные другими людьми; осознание целей, решение которых приводит к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи; осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного с решением задач и требований подобного рода; определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении цели [2, с. 19].

Почти все в этой структуре, исключая «самовнушение в достижении цели» представляется нам существенным, но слишком общим, что не дает возможности точно определить понятие готовности. Объективные причины этого, на наш взгляд, следующие:

- огромное множество видов деятельности - разнообразие их компонентов, в которых готовность не изучалась вообще или изучалась недостаточно комплексно;
- теоретические обобщения и экспериментальные данные, на основе которых разрабатывалась данная структура, не всегда содержат необходимую для психологического исследования триаду: фиксацию результатов действий, психофизиологические параметры и словесные отчеты испытуемых;
- субъективной оценке готовности часто не придают должного значения, возможно потому, что она наиболее сложна и трудно поддается формализации.

Более конкретным представляется деление психической готовности на длительную и кратковременную. По М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичу, в структуру длительной готовности входят:

- положительное отношение к тому или иному виду деятельности, профессии;
- адекватные требования деятельности, профессии, черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- необходимые знания, навыки, умения в купе с соответствующими способностями (т.е. необходимые компетенции и компетентности);
- устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов.

Кратковременная же готовность – «это каждый раз создаваемое функциональное острое долговременной готовности, повышающее ее действенность. Возникновение готовности как состояния зависит от долговременной готовности. В свою очередь временная готовность определяет продуктивность длительной готов-

ности в данных конкретных обстоятельствах» [2, с. 21] (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович не вполне логично называют кратковременную готовность «временной», не учитывая того, что длительная – тоже временная готовность).

Представляется, что грань между этими полюсами готовности в значительной мере условна. Поэтому, выделяя указанные признаки, правомерно говорить о единстве длительной и кратковременной готовности.

Уровень психической готовности к деятельности во многом определяет оптимальную работоспособность человека и высокую результативность его деятельности. Б.Ф. Ломов делит состояние работоспособности на три фазы: первая характеризуется нарастанием работоспособности, «накоплением рабочего потенциала, вторая - фаза относительно устойчивой работоспособности и третья - фаза падения работоспособности, причиной которой является утомление человека, прежде всего высших отделов коры головного мозга. К значительному снижению готовности к той или иной деятельности приводит монотонность работы, при которой возникают различные отрицательные явления (увеличение количества ошибок, отвлечение внимания и др.) [5, с. 82].

В этом отношении интересна работа Е.П. Ильина, который исследовал оптимальное рабочее состояние и оптимальное состояние покоя.

Для оптимального рабочего состояния им выделены следующие признаки: максимум функции системы (наибольшая скорость реакций, наибольшая точность сличения и т.п.); длительное сохранение работоспособности системы при максимуме функции (выносливость); наибольшая скорость вработываемости и восстановления; большая стабильность максимума функции; адекватность реакции системы на внешние воздействия; устойчивость оптимального состояния; слаженность в работе всех частей системы, ритмичность и синхронность.

Оптимальному рабочему состоянию может сопутствовать также средняя выраженность эмоционального возбуждения и в ряде случаев (но не обязательно всегда) наименьшие энергетические траты, т.е. энергетический оптимум.

Ссылаясь на А.А. Ухтомского и Н.В. Голикова, Е.П.Ильин различает два вида покоя – минимум физиологической активности и оперативный покой (готовность к действию).

Понятие оперативного покоя близко к понятиям подготовленного рефлекса по Экснеру, установки по Узнадзе, предстартового состояния «боевой готовности» по А.Ц. Пуни.

Важной характеристикой состояния покоя является его гомеостатичность, постоянство величин, его характеризующих (К. Бернар, У. Кеннон). Гомеостатичность обеспечивает организму независимость его жизненных процессов от изменений в окружающей среде. Выяснено, что при отклонении состояния покоя от обычного (гомеостатического) уровня, деятельность человека ухудшается и количественно, и качественно. Если уровень функционального состояния системы в покое слишком низок или слишком высок, нарушается адекватность реакций.

Е.П. Ильин выявил прямую зависимость оптимального рабочего состояния системы от оптимального состояния покоя этой системы, т.е. оптимальное рабочее состояние очевидно начинается с оптимального состояния покоя.

Исследователи, изучающие работу оператора в условиях монотонии, выделяют состояние бдительности, т.е. готовности к экстренному действию (В.Н.Пушкин, 1965, 1966; Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, М.И. Синайский, 1968; Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, 1969).

Для состояния бдительности, во-первых, характерно наличие у субъекта образа структуры действия, которое необходимо осуществить в ответ на тот или иной

сигнал. О том, есть или нет у оператора этот образ, можно судить по правильности совершаемых им действий. Во-вторых, готовность к экстренному действию характеризуется определенным функциональным и психическим состоянием, которое обеспечивает быстроту реализации необходимого трудового действия. Это состояние, по мнению авторов, определяется сложным взаимодействием многих систем организма и, в особенности, – функциональным уровнем корковых процессов работающего человека (этот компонент состояния бдительности характеризуется как интегральный психофизиологический компонент). В-третьих, состояние бдительности оператора характеризуется постоянной направленностью его сознания на выполнение необходимых действий в случае возникновения аварийного сигнала. Особенностью этой направленности является напряжение, борьба со снижением готовности к действию, предполагающая определенное волевое усилие. Короче, сущностью состояния готовности к экстренному действию является поддержание на определенной высоте способности к реагированию (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, 1969).

Наконец, принципиальное внимание исследователей уделяется эмоциональному компоненту состояния психической готовности. При этом в большинстве работ в основном анализируются отрицательные влияния неблагоприятных эмоций на состояние психической готовности.

Литература

- [1] *Аристотель*. О душе. М., 1937.
- [2] *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976, с. 18.
- [3] *Левитов Н.Д.* «Вопросы психологии труда». М., 1963.
- [4] *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- [5] *Ломов Б.Ф.* Человек и техника. Очерки инженерной психологии. М., 1966.
- [6] *Мясищев В.Н.* Основные проблемы и современные состояния психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. т. II. М., 1960.
- [7] *Перов А.К.* Развитие черт характера из психических процессов и временных состояний человека // «Материалы совещания по психологии». М., 1957.
- [8] *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М., 1966.
- [9] *Ухтомский А.А.* Собрание сочинений, т.1. ЛГУ, 1960.
- [10] *Фрейд З.* О психоанализе. – М.: Наука, 1913.
- [11] *Barker R., Dembo T., Levin K.* Frustration and regression: an with young children // Barker R., Kounin G. Wright H. (Ed.) Child Behavior. n. 4, 1943, p. 652.
- [12] *Berker R.* The effect of frustration upon cognitive ability // «Character and Person», 1938, n. 2.
- [13] *Berkowitz Z.* Agression: a social psychological analysis. N. 4, MC Graw Hill, 1962, p. 361

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА И РАБОТЫ С НИМ

В акмеологических и психологических исследованиях неоднократно подчеркивалось, что уникальность акмеологии как науки во многом определяется ее объектом. Напомним, *объектом* акмеологии является прогрессивно (то есть продуктивно, поступательно) развивающаяся зрелая личность, самореализующаяся, главным образом, в профессиональной деятельности и достигающая вершины в своем развитии (преимущественно личностно-профессиональном) [3; 4, с. 15]. Сходные по смыслу определения объекта даны и в других акмеологических работах. В частности, «объектом исследования и формирования в акмеологии в настоящее время является достигающий наиболее высокого уровня развития человек как индивид, личность, субъект деятельности и индивидуальность, а также «совокупные субъекты», достигшие своего акме, то есть большие и малые социальные общности» [9, с. 11]. Об акме «совокупного субъекта», особенно «больших и малых социальных общностей», говорить пока преждевременно, во всяком случае такого рода исследования нам неизвестны, да и автор этого определения на них не ссылается, а акме отдельного человека, безусловно, существует.

Если говорить проще, акмеологическим объектом являются великие и выдающиеся личности, их развитие, деятельность, достижения. Именно так позиционируется акмеологический объект в одной из лучших книг по акмеологии [1]. По данным одной из основателей акмеологии Н.В. Кузьминой настоящих профессионалов своего дела в любой сфере профессиональной деятельности не более пяти процентов, а уж тех, кого мы называем великими и выдающимися, вероятно и того меньше. Однако, если великих и выдающихся так мало, значит, они уникальны и с обыденной точки зрения они «совсем другие, непохожие».

В чем проявляется эта уникальность? Очевидно, что признаков уникальности может быть много, например, большой талант или редкое дарование, разнообразные сильно развитые способности, высокий уровень духовности и даже, может быть, экстрасенсорные качества, умение активно взаимодействовать с подсознанием и пр. Однако эти свойства достаточно хорошо изучены или существует возможность их продуктивного изучения в психологии. Если же ориентироваться на акмеологические интересы, то, на наш взгляд, эта уникальность проявляется в первую очередь в *психологической сложности* самого акмеологического объекта (Анцыферова Л.И., Анисимов О.С., Бодалев А.А., Бранский В.П., Деркач А.А., Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д. и многие другие). В науке сложными традиционно считаются объекты, содержащие большое количество элементов, объединенных разными (прямыми, обратными, отсроченными, нелинейными и пр.) связями, функционирование которых может отличаться разной степенью детерминации. Понятие «психологическая сложность» совсем иное. Да, психологически сложный объект так же содержит большое количество элементов, объединенных разными связями. В то же время психологическая сложность обуславливается тем, что акмеологический объект, вследствие своего интенсивного развития, является динамическим, ведь даже при «идеальном» поступательном движении данное развитие всегда гетерохронное. Сложность обуславливается так же и тем, что процесс развития связан с постоянным разрешением противоречий, интеграцией

и индивидуализацией, взлетами и падениями, моральным выбором, изменениями образа «Я», переосмыслением достигнутого, постановкой новых целей, выступающих как системообразующие факторы. То есть имеется большое количество характеристик, которые нелинейно и гетерохронно изменяются. У прогрессивно развивающейся зрелой личности практически отсутствует линейная детерминация в проявлении свойств, связей, условий и факторов.

Как нами отмечалось, что эта уникальность акмеологического объекта ассоциируется с чем-то необычным, выходящим за рамки как научных, так и обыденных представлений. Действительно, великие и выдающиеся всегда считались и считаются людьми необычными, существенно отличающимися от других в лучшую сторону, это справедливо и общеизвестно. Необычность их проявляется не только в том, что они умеют делать свое дело намного интереснее и эффективнее других, но и в особенностях их мышления, яркости и плодотворности идей, способности видеть новое и парадоксальное в заурядном и хорошо знакомом, интуитивных озарениях, сильной уверенности в правоте своего дела. Необычность проявляется в их отношениях, поведении, своеобразных эмоциональных реакциях, часто даже во внешнем облике, оформлении своей внешности.

Например, великий конструктор ракетно-космической техники академик С.П. Королев не любил «партикулярного платья» и галстуков, в последние годы жизни даже на официальные мероприятия ходил в клетчатых рубашках, для него внешний вид был тогда мало значимым [2]. То же самое было отмечено и у нобелевского лауреата академика Л.Д. Ландау. Выдающийся отечественный авиаконструктор Герой социалистического труда В.Н. Мясищев, наоборот, своей внешности и одежде уделял большое внимание, тратил на это немало времени.

Многие великие и выдающиеся обладают еще и очень высокой личностной притягательностью, поэтому к работе с ними, знакомству и общению стремятся очень многие, а уж дружбой – особенно гордятся. Каждая встреча с ними – большое событие, о котором потом часто вспоминают, смакуя каждый эпизод. Это вполне естественно, потому что они ведут иной образ жизни – эмоционально насыщенный, наполненный сильными впечатлениями, значимыми событиями, сопровождающимися большими творческими и личностными достижениями. К тому же, у многих из них высокий социальный статус, круг их общения и взаимодействий связан с такими же незаурядными личностями, а они тоже интересны. Необычность великих и выдающихся личностей, обуславливается еще тем, что многие из них при выдающемся профессионализме склонны к запоминающемуся ролевому поведению, и некоторые даже серьезно заботятся о собственном имидже.

Вспоминаются лекции по теории колебаний, которые в конце шестидесятых – начале семидесятых годов читал в МВТУ им. Н.Э. Баумана выдающийся отечественный конструктор ракетно-космической техники, дважды Герой социалистического труда, лауреат Ленинской и Государственных премий СССР, академик В.Н. Челомей. В аудиторию входил стремительно и как-то сразу заполнял собой все ее пространство. Он был красив, всегда необычайно элегантен и очень артистичен, и действительно своим внешним видом производил большое впечатление. Лекции он читал блестяще, выстраивая материал логично и стройно, при этом очень эмоционально и выразительно. Его речь отличалась высокой культурой, в ней никогда не встречались слова-паразиты. Техника речи была безупречной. Он все время находил образную интерпретацию математическим зависимостям (так называемый физический смысл), поэтому всем все было понятно, несмотря на сложность преподаваемого предмета. Любил задавать студенческой аудитории очень непростые вопросы, радовался не столько правильным, сколько оригинальным и необычным ответам. Как выяснилось позже, такие же вопросы он задавал и своим заместителям, которые были дей-

ствительно выдающимися учеными и конструкторами. В его лекциях была своя запоминающаяся драматургия. Не удивительно, что все мы были влюблены в этот предмет, не говоря о профессоре.

Другой профессор - дважды Герой социалистического труда, лауреат Ленинской и Государственных премий СССР, академик В.И. Кузнецов – специалист в области теории гироскопов и управления. У него была легочная астма, ему было очень трудно дышать и тем более читать лекции, говорил он невнятно, но ... очень и очень интересно. Он по-другому строил свои занятия, как бы обсуждая какой-то вопрос со своими коллегами-специалистами, но при этом объяснял, рассказывал, доказывал всегда наглядно и образно, с яркими примерами. Мы, студенты, быстро включались не в его лекции, а во взаимодействие с ним, чувствовали себя коллегами выдающегося ученого, отсюда легко усваивали материал.

Разные люди, разный стиль преподавания, но эффект один и тот же – отличное знание предмета у студентов, потому что преподавали великие мастера своего дела, яркие личности, намного опередившие в развитии своих современников. Конечно же, восприятие лекционного материала проходило «сквозь призму» их как выдающихся личностей, это было сильной психологической установкой. Но главное все же было в другом – их высочайшем профессионализме, «магии личности». Кстати, не смотря на свою огромную занятость, они находили время для чтения лекций студентам, потому что считали, что их опыт и знания надо обязательно передать другим, что для масштабных свершений, на которые они были настроены всегда, надо готовить специалистов высокого класса.

Как отмечалось, яркость и необычность великих и выдающихся личностей, высокая результативность их деятельности обусловили большой интерес к ним со стороны психологов и акмеологов, об этом написано в ключевых акмеологических работах. Так они стали объектами психологических и впоследствии акмеологических исследований по сути дела с момента формирования акмеологии как самостоятельной науки.

В то же время уникальность акмеологического объекта, его психологическая сложность вызывают большие трудности в его психологическом и акмеологическом изучении. Чем обусловлены эти трудности изучения?

В первую очередь они обусловлены, как отмечалось, необычностью и психологической сложностью объекта, то есть уникальными и мало изученными личностными особенностями великих и выдающихся. Поэтому изучать их, опираясь на традиционные подходы, схемы и методы, мало продуктивно, а то и просто невозможно. Заметим, что в психологии не накоплен опыт системного изучения психологически сложных объектов. Для акмеологии же такой объект является единственным. Имея определенный опыт психологического и акмеологического изучения таких объектов, хотел бы отметить ряд важных моментов, которые надо обязательно учитывать при организации и проведении акмеологических исследований.

Во-первых, все великие и выдающиеся являются в первую очередь людьми творческими. Отсюда их многие психологические характеристики примерно такие же, какие были отмечены в психологических описаниях творческих личностей [8]. В процессе деятельности они обретают вдохновение, умеют настраивать себя, создавать внутреннюю мотивацию.

У великих и выдающихся высокий уровень саморегуляции, что позволяет им работать много и высокой самоотдачей. Случаются и спады, «временная опустошенность», которые быстро преодолеваются (у каждого есть своя «фирменная» система преодоления).

Великие и выдающиеся постоянно нацелены на саморазвитие и самосовершенствование. Как правило, у них много идей, которые они бы хотели воплотить в будущем.

Великие и выдающиеся как творческие личности, как неоднократно подчеркивалось, отличаются разнообразием интересов, поэтому акмеологам большую помощь может оказать их следующая психологическая особенность – как у многих творческих личностей у них быстро возникает интерес к новому и необычному. Поэтому надо суметь наглядно показать новизну и уникальность акмеологического знания.

Во-вторых, великие и выдающиеся – очень занятые люди, у них практически нет свободного времени. Работают они очень много, и не по принуждению или в силу высокой необходимости, хотя и такое случалось, но потому что они в значительной мере реализуют свой потенциал и идеи именно в работе.

Многие получают удовлетворение от работы. Недаром Моцарт любил повторять: «Работа - мое первое и единственное наслаждение».

По свидетельству современников, именно таким свойством обладал П.И. Чайковский, который обретал вдохновение, начав играть на рояле. Поэтому понятным становится его высказывание о том, что «...вдохновение никогда не посещает ленивых».

Великий Леонардо да Винчи «...не представлял себе состояние, которое мы в быту называем отдыхом или покоем» [5].

При этом они работают как бы в нескольких временных пространствах - сегодняшнем (дела текущие), завтрашнем (работа на опережение), послезавтрашнем (работа на перспективу, с большим заделом на будущее). К тому же дело, которому они себя посвятили, является для них самым главным, поэтому на другие дела, которые, по их мнению, мало значимые, им просто жалко тратить свое действительно драгоценное время. Следовательно, необходимо им доказать, что акмеологическое исследование является весьма важным и значимым.

В-третьих, немало выдающихся и великих людей являются не просто необычными, но и противоречивыми. Особенно это наглядно проявляется в различных ситуациях, при смене видов деятельности. В частности, в своей профессиональной творческой деятельности они проявляют одни качества, в других ситуациях они могут демонстрировать и совершенно другие. В повседневной жизни, не связанной с их любимым делом, большинство из них не такие, как в работе. Эта противоречивость у одаренных творческих личностей подмечена психологами, в частности, Е. Торрансом, которые отмечал следующие проявления: большая духовная сила и эпизодические проявления слабости; подчеркнутая независимость и ситуативная конформность; серьезность и ребячество; бесстрашие и робость; уверенность в себе и своем деле и постоянные сомнения; самостоятельность и подверженность чужому влиянию; динамическое изменение образа «Я», самооценки и самоотношения.

Какова психологическая природа такой противоречивости? Скорее всего, она связана, с изменением состояний, а, следовательно, системы отношений и мотивации при смене профессиональной деятельности на другую. Известно, что в процессе творческой деятельности многие из них испытывают состояние большого душевного подъема, вдохновения, а эти состояния психологически и энергетически очень затратные. В результате после творческой деятельности во многих случаях возникают психические состояния, которые субъективно воспринимаются «опустошение», «спад», «апатия». Это в свою очередь усугубляет проявление негативных психических состояний, может привести к депрессии. Безусловно, эти совершенно разные психические состояния по-разному влияют на поведение и

отношения творческих личностей, что затрудняет взаимодействие с ними. Из сказанного следует, что акмеолог должен учитывать смену состояний и противоречивость их личностных качеств.

К сказанному следует добавить, что у многих великих и выдающихся очень высокий социальный статус, а, следовательно, и самооценка, это обязательно надо учитывать при организации взаимодействий с ними.

В-четвертых, люди, добившиеся выдающихся результатов, обладают рядом личностно-профессиональных качеств или характерологических особенностей, которые существенно превосходят значения, близкие к условной норме, присущей большинству других людей. Известно, что они отличаются большой целеустремленностью, упорством, настойчивостью, бывают буквально одержимыми какой-то идеей. С психологической точки зрения такая сверхвыраженность свойств является психической акцентуацией. Имеющаяся психологическая информация позволяет утверждать, что практически все великие и выдающиеся являлись и являются акцентуантами. Однако акцентуациям великих и выдающихся присуща тенденция к особенному социально-положительному развитию, отсюда и их выдающиеся социально-значимые достижения. Это связано с тем, что они осуществляют свою деятельность в профессиональной сфере, где именно эти акцентуации являются психологическими профессионально важными качествами. Кроме того, в силу высокого уровня саморегуляции многим из них удается сознательно их контролировать. В этом случае многие акцентуации способствуют продуктивности творческой деятельности. Например, повышенная шизоидность тесно связана с уровнем воображения, фантазиями, способностью репродуцировать новые образы, оригинальностью идей, склонностью к инновациям. Повышенная паранойяльность может проявляться в большом упорстве в достижении поставленной цели, маниакальность – в высокой целеустремленности и работоспособности. Повышенная истероидность присуща людям эмоционально заразительным, с эффективным поведением, способным оказывать сильное влияние на окружающих.

Заметим, представители технического творчества, например крупные конструкторы, отличаются особой направленностью интеллекта, характерными особенностями мышления, его нацеленностью на внешние объекты, более сильными волевыми качествами и целеустремленностью, организаторскими способностями, жесткостью и даже агрессивностью в отстаивании своих идей. Многие главные конструкторы техники, особенно наукоемкой, отличаются высоким уровнем маниакальности и паранойяльности, часто этим объясняется их большие успехи в организаторской деятельности. Как взаимодействовать с акцентуантами, в психологии хорошо известно, эти знания надо использовать и при организации акмеологического исследования.

В-пятых, великие и выдающиеся люди являются сильными личностями. Сильная личность является целенаправленной, решительной, волевой, способной решать масштабные проблемы, преодолевать трудности и препятствия. Опыт прикладных исследований свидетельствует, что сила личности особенно проявляется в волевых качествах, умении противостоять стрессам и экстремальным факторам, высокой активности личности [6]. Отсюда великие и выдающиеся работают в полном соответствии с этим своим главным свойством, но при этом обязательно ожидая от других такого же.

Таковым был Герой социалистического труда главный конструктор судов на подводных крыльях Р.Е. Алексеев, который много лет работал практически на износ, по шестнадцать часов сутки без выходных и отпусков, и требовал такой же отдачи от

других. Результаты его деятельности были уникальными, но, в конечном счете, это губительно сказалось на его здоровье.

Если акмеологам доведется работать с такими людьми, то придется это делать в «их режиме».

В-шестых, многие великие и выдающиеся личности, с интересом относясь к психологии и психологам, все же неохотно идут на инструментальное психологическое и акмеологическое обследование. Причины тому разные: нежелание нанести ущерб собственному имиджу, боязнь выявления каких-то «психологических ущербностей», неверие в результативность эмпирических психологических исследований («я и так все знаю про себя...»). Есть и другие причины. Психологам и акмеологам интересны характеристики таких людей, которые проявляются в их деятельности, а не в быту. Изучать характеристики великих и выдающихся инструментальными методами в процессе их деятельности практически невозможно, это может им мешать. Поэтому для таких исследований следует отдавать предпочтение апробированным в психологии и акмеологии методам неинструментальной диагностики – наблюдению, собеседованию, интервьюированию, психобиографии, анализу мемуарной литературы и др. Они могут дать очень интересные результаты.

В-седьмых, в силу сложности акмеологического объекта, его изучение целесообразно осуществлять с преимущественным использованием качественных методов. Это требует очень высокой профессиональной квалификации акмеолога.

Но главное все же состоит в том, что психологам и акмеологам очень трудно ответить на волнующие их вопросы, которые им обязательно зададут - «как и откуда» возникают идеи и озарения? можно ли произвольно управлять профессиональным творчеством? как можно преумножить свой творческий потенциал? и пр. Как говорил один из героев «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина «всякий талант неизъясним», это факт, но от психологов и акмеологов все равно хотят услышать ответы на эти вопросы и надо быть к этому готовым.

Таковы общие рекомендации по изучению акмеологических объектов и организации взаимодействий с ними.

Если подвести итог сказанному, то можно констатировать, что великие и выдающиеся личности могут стать объектами акмеологических исследований, правда, при условии, что они проникнутся идеей их высокой объективной и субъективной значимости. Для них временные затраты на психолого-акмеологическое исследование обязательно должны быть оправданными и наполненными глубокими личностными или общественными смыслами. Следует отметить, что многие великие и выдающиеся не являются эгоистами, если ориентироваться на общепринятое содержание этого понятия, даже, наоборот, у них велика регулирующая сила гражданского сознания. Поэтому осознание того факта, что изучение их как акмеологических объектов может помочь другим людям в их развитии, может помочь решить острые психологические проблемы, подвигнет их к взаимодействию с акмеологами. Акмеологам же надо сформировать у них соответствующую сильную мотивацию и интерес, а это очень сложная задача, принимая во внимание высокий интеллект великих и выдающихся, которые легко дифференцируют проблемы в плане их высокой или малой значимости. Задача сложная, но решаемая, если хорошо представлять себе каковы сущностные характеристики акмеологического объекта.

Литература

- [1] *Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими и выдающими? М.: Ин-т психотерапии, 2003.
- [2] *Голованов Я.* Королев. Факты и мифы. М.: Эксмо-Пресс, 2000.
- [3] *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. СПб.: ПИТЕР, 2003.
- [4] *Деркач А.А., Селезнева Е.В.* Акмеология в вопросах и ответах. М.: МПСИ, 2007.
- [5] *Зазыкин В.Г.* Психология творчества. М.: Университетская книга, 2008.
- [6] *Зазыкин В.Г., Смирнов Е.А.* Психология и акмеология лидерства. М.: Элит, 2010.
- [7] *Зазыкин В.Г., Монд О.-Л.* Акмеология исполнительского художественного творчества. М.: Московскоеведение, 2011.
- [8] *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- [9] *Селезнева Е.В.* Общая акмеология. М.: РАГС, 2009.

Аганов В.С.

КОНЦЕПЦИЯ Я И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Очевидна значимость обращения к исследованию источников субъекта. В связи с этим необходимо расширение проблемного поля научных исследований в психологии Я.

Постановка проблемы концепции Я и самореализации субъекта зависит от теоретико –методологических установок и осуществления эмпирического изучения.

Концепция Я это внутреннее условие для понимания закономерностей «само»-процессов: самооценки, саморегуляции, самореализации, самоосуществления, самодеятельности, самоорганизации и самоидентификации. На уровне Я-концепции проявляется когерентность феноменов субъектности личности.

Тесная взаимосвязанность концепции Я и самореализации субъекта ориентирует на многоаспектность многоплановость изучения данных феноменов.

Существует понятийное разнообразие в определении Я: центр индивидуального сознания (Д. Юле), владеец душевного и телесного состава (В. А. Снегирев), мой выбор (Ж. П. Сартр), точка сборки самосознания, вплетенного в ткань бытия (Г. Г. Шпет), центр духа, источник сознательной активности, «искра божия» в человеке (П. А. Флоренский), пучок линий совершенствований (Г. Зиммель), субъект, как познавательный деятель (С. Л. Рубинштейн), основное проявление сознания и самосознания личности как противопоставление окружающему ее миру (К. К. Платонов), полифонический роман (Г. Херманс), персонализация субъективной реальности (Л. Я Дорфман), ядро личности (Б. Г. Ананьев), точка сборки ответственности, как волновая функция свободы, как странник в возможных мирах (Г. Л. Тульчинский), создатель миров моих (О. Мандельштам), это лицо индивидуальности, источник активности, ресурс и результат выделения человеком самого себя из окружающего мира, обеспечивает единство самости (К. А. Абульханова).

Концепция Я как интегративное системное личностно-смысловое образование включает в обобщенном качестве интеграл основных жизненных отношений личности и их многочисленных конкретных способов реализации, выражения и

воплощения. Она согласовывает цели, ценности, поступки и поведение. Я-концепция объединяет в единое целое временные, биографические и каузальные аспекты самосознания, объектные и субъектные качества личности. Концепция Я организует внутреннюю сущность личности, ее опыт.

Категория «Я- концепция» в психологии трактуется так: система образов Я и образов человека (Т. Шибутани), мысли и мнения о себе (Ф. Райс), теория самого себя (Х. Ремшмидт), внутренняя сущность и представление о себе, система самовосприятий (К. Роджерс), персонификация себя (С. И. Розум), совокупность установок, направленных на самого себя (Р. Бернс), перекрест сотен детерминант, влияний, ценностей, установок и ценней (К. А. Абульханова).

Самореализацию рассматривают как потребность (А. Маслоу, К. Роджерс), отношение (К. А. Альбуханова), деятельность (И. Г. Михайлова), способность (И.В.Лопаткова).

Самореализация изучается в двух аспектах: 1) со стороны результатов – состояний личности, 2) со стороны ее компонентов: цель, мотивы, процесс достижения цели, ситуация, результат (приобретение опыта, обретение смысла, самореализация, развитие личности).

Анализ научной литературы показывает наличие трех точек зрения о разворачивании и специфике процесса самореализации субъекта.

Первая точка зрения предполагает, что в человеке изначально заложены ценности, мотивы, способности и свойства, которые в ходе развития лишь разворачиваются благодаря созданию благоприятных условий. (А. Маслоу, К. Роджерс). Самое глубокое внутреннее ядро человеческой природы обеспечивает реализацию «одной единственной базовой тенденции или стремления, – актуализироваться, сохраняться и укрепляться [22, с. 135]. В потенциализме К. Роджерс ставил акцент на развитие индивидуальности, уникальности и самооценности личности [26].

Потенциал означает совокупность имеющихся ресурсов и возможностей. Психологические исследования показывают что к сфере потенциального относятся природные особенности личности, способности, даровитость, сила личности и активность. К сфере актуального относят качественно новое, преобразованное потенциальное. Это те возможности, которые в данный момент реально функционируют в деятельности, общении и отношениях.

В современных исследованиях выявлено, что потенциал личности несводим к способностям и мотивам, он интегрирует их. Потенциал может стать реальным и актуальным при наличии активности самой личности. Процесс разворачивания потенциала осуществляется с переходом потенциального к актуальному. [5, 10, 15, 20]. Разворачивание потенциала самореализации проходит в форме творчества и проявляется в деятельности. Разворачивание потенциала самореализации становится возможным, когда личность актуализирует потребность в саморазвитии; а результатом этого процесса является самоосуществление субъекта. [31]

Вторая, экзистенциальная точка зрения, постулирует личностное развитие, как результат тех усилий, которые он прилагает для их реализации. Это удачно сформулировал Ж.-П. Сартр- «люди сами делают себя тем , чем они становятся» [20]. Р. Мэй [22] представляет развитие личности как процесс, который требует принятия нравственных обязательств и приложения собственных постоянных усилий.

Р. Мэй выделяет шесть онтологических характеристик человеческого бытия: центрированность, самоутверждение, соучастие, осознание, самосознание и тревога [34, с. 68-69]. Центрированность представляет собой базис индивидуального бытия. Потребность сохранять собственную центрированность, отстаивать себя как от-

дельное существо, находит выражение в самоутверждении. И одновременно существует стремление к соучастию – стремление выйти из своей центрированности, чтобы прикоснуться к другому бытию, соотноситься с ним. Субъективной стороной центрированности является осознание: каждое живое существо наделено опытом переживания своего тела, своих потребностей. Эти первые четыре характеристики относятся, по Р. Мэю, к биологическому уровню, который роднит человека с животными.

Специфические характеристики собственно человеческого бытия – самосознание и тревога. Самосознание не является просто осознанием угрозы из внешнего мира, но оказывается способностью знать себя как индивида, которому угрожают, переживать себя как субъекта, которого окружает мир. [34, с. 68].

Тревога как переживанию бытия, находящегося под угрозой небытия, – Р. Мэй уделяет особое внимание. Он дает тревоге следующее определение: «Тревога есть опасение в ситуации, когда под угрозой оказывается ценность, которая, по ощущению человека, жизненно важна для существования его личности [34, с. 69]. Основное здесь – опасение утратить смысл своего бытия. Тревога возникает всегда, когда у человека имеются разные возможности, и, таким образом, она связана со свободой и творчеством. Тревога здесь возникает из-за проблемы реализации потенциальности. Отрицая свой потенциал, терпя неудачу его исполнения, человек попадает в состояние вины перед самим собой.

Итак, работы Р. Мэя позволяют выделить три причины тревоги:

- угрозы потери опоры и защищенности, получаемой от других людей, из-за собственного стремления стать самостоятельным субъектом жизни;
- угроза утраты собственного существования в качестве субъекта;
- угроза того, что в бытии субъектом не будут выбираться и реализовываться аутентичные возможности. [34, с. 69-70]

Поскольку тревога принадлежит сущности человека, то следует отметить, что собственно человеческое бытие, есть не только способность принимать решения, свобода и творчество, но также и тревога. Становление самим собой достигается за счет встречи с тревогой.

Для нашей действительности более приемлема экзистенциальная точка зрения. Человек становится «тем, кем он может стать» не тогда, когда ему «создают условия, а когда он (живя в заданных обстоятельствах) сам создает для себя эти условия посредством осознанных выборов и реальных действий в мире, - подчеркивает Р. Мэй [24].

При этом «мы живем в забавном государстве, думаю я: здесь, чтобы реализовать свои элементарные права – иметь крышу над головой и хлеб насущный для себя и своих близких, - надо исполнить необычайной красоты кульбиты. Менять родные места и работы, получать одно образование и работать в другой сфере, идти по головам, причем желательнее не ногами идти, а на руках... Просто крестьянином быть нельзя. Просто медсестрой быть нельзя. Просто инженером быть нельзя. Просто военным быть вообще не рекомендуется. Самое смешное, что вывод у нас один и тот же: содержание населения России нерентабельно», - пишет З. Прилепин в рассказе «Действительно не понимаю» [25, с. 244-245].

В связи с этим становится очевидной значимость третьей точки зрения, изложенной В. Франклом [32;33]. Он сравнивал самоактуализацию с бумерангом, возвращающимся назад. Задача бумеранга состоит вовсе не в том, чтобы вернуться к тому, кто его послал (хотя большинство считает именно так), а в том, чтобы поразить цель. Возвращение бумеранга назад – свидетельство неудачи или промаха. То же и с самоактуализацией личности: будучи направленной на самого себя, она

означает промах в главном, - бытии человека в мире. Это позволяет утверждать, что основной движущей силой является потребность выйти за пределы своей ограниченности, т.е. самотрансцендироваться.

С. Л. Рубинштейн замечает: «в человеке, включенном в ситуацию, есть что-то, что выводит его за пределы ситуации, в которую он включен. Ситуация – это лишь один из компонентов, детерминирующих его действия. Всякая ситуация, по самому существу своему, проблемная. Отсюда – постоянный выход человека за пределы ситуации, а сама ситуация есть становление. Становление или становящееся соотнесено с тем внутренним в человеке, что, в свою очередь, соотносится с чем-то внешним по отношению к ситуации, выходящим и выводящим за ее пределы; это внешнее по отношению к ситуации связано с внутренним по отношению к человеку» [28, с. 81].

Следуя линии мысли С. Л. Рубинштейна будем считать, что «объективность не только не исключает, она необходимо включает в себя элемент творческой самодетельности... В творчестве создается и сам творец. ...Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем более завершен этот последний, тем более завершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодетельности создавая его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое» [27, с. 436-438].

Как видим, субъект в своих действиях, актах творческой самодетельности не только проявляется, но и в них создается, и определяется. «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот за пределы самого себя не есть отрицание моей сущности как думают экзистенциалисты, это – ее становление и вместе с тем реализация моей сущности, не отрицание самого себя и становление, но становление и реализация. Отрицается только мое наличное бытие, моя завершенность, конечность. Структура моего человеческого бытия, таким образом, выявляется и в ее сложности, и в ее динамике. Мое действие отрицает меня самого в каком-то аспекте, а в каком-то меня преобразует, выявляет и реализует. Соответственно, отсюда могут быть поняты разные аспекты «я» человека», - пишет С. Л. Рубинштейн. [28, с. 84]

Итак, субъект обладает возможностью реализовать определенные ценности и нести ответственность перед самими собой за обретение смысла своей жизни. Именно высшие ценности позволяют субъекту обрести смысл жизни. К. Л. Абульханова определяет смысл жизни как способность субъекта переживать ценность жизненных проявлений своей индивидуальности, своего Я, своей личности. [1;3]

Таким образом, выбирая для анализа концепции Я и самореализации субъекта различные основания, исследователи получают возможность по-разному рассматривать содержание, структуру и динамику изучаемых феноменов.

Литература

- [1] *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
- [2] *Абульханова К.А.* Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №5. с. 5-14.
- [3] *Абульханова К.А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. с. 3-21.
- [4] *Абульханова К.А.* Способность сознания личности как субъекта жизни // Мир психологии. 2006. № 2. с. 80-95.
- [5] *Абульханова К.А.* Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. с. 32-43.

- [6] *Агапов В.С.* Профессиональное Я кадров управления: содержание и пути развития. – М. АПК и ППРО, 2005..
- [7] *Агапов В.С.* Акмеологическое становление Я – концепции руководителя. – М., издательство РАГС, 2009.
- [8] *Агапов В.С.* Я- концепция учителя начальных классов как предмет эмпирических исследований // Вестник МГАДА. Сер. Философские, социальные и естественные науки. 2010. № 3(3), с. 141-148.
- [9] *Агапов В.С.* Креативное развитие профессионального Я будущего специалиста // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2. с. 6-13.
- [10] *Агапов В.С.* Фундаментальные идеи С. Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я- концепции субъекта // Философско- психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / Под. Ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой.- М.: издательство ИПРАН, 2011. – с. 234-246.
- [11] *Агапов В.С. , Козлова О.Н.* Взаимосвязь личностной и социальной идентичности в структуре Я- концепции будущих специалистов. – М.: издательство РУДН, 2012.
- [12] *Агапов В.С., Мишина М.М., Мишина Е.И.* Становление личностной рефлексии будущих специалистов.– М.: издательство МГОУ, 2012.
- [13] *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Самореализация – основание акмеологического развития. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
- [14] *Зинченко В.П.* Проблема Я и другие тайны (языковые игры: не с нулевой ли суммой) // современная реальность и жизненный путь человека: психологические аспекты: материалы международной научно- практической конференции 19-20 апреля 2012 (г. Тула, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет»)/ Под ред. Е.Е.Сапоговой. – Тула: издательство ТулГУ, 2012. –с. 11-47.
- [15] *Иващенко А.В., Меяшко А.В.* Индивидуально- личностные особенности самореализации бизнесменов в экономической деятельности. – М.: издательство РУДН, 2005.
- [16] *Ишмухаметов Р.Р.* Проблемы самореализации личности.- М.: КРАСАНД, 2010.
- [17] *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения.- СПб.: Издательство СПбГУ, 2000.
- [18] *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: Автореферат диссертации доктора психологических наук. – СПб., 2001.
- [19] *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005.
- [20] *Кудинов С.И. Крупнов А.И.* Системная модель самореализации личности// Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2008. № 1. с. 28- 36.
- [21] *Маслоу А.* Мотивация и личность.- СПб.: Питер,2006.- 352 с.
- [22] *Маслоу А., Мэй Р., Олпорт Г., Роджерс К.* Экзистенциальная психология. – Львов: Инициатива; М.: институт общегуманитарных исследований, 2005. -160 с.
- [23] *Михайлова И.Г.* Самореализация в художественной деятельности// Мир психологии. 2010. № 4. с. 91-102.
- [24] *Осухова Н.* Концептуальная позиция автора и его практика: анализ двух гуманистических подходов// Развитие личности. 2010. № 1. с. 180-192.
- [25] *Прилепин З.* К нам едет Пересвет: отчет за нулевые. – М.: Астрель, 2012.
- [26] *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Н.: Прогресс, Универс, 1994.
- [27] *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности// Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – с. 433-438.
- [28] *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012.
- [29] *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм- гуманизм// Сумерки богов: Сборник./ Сост. А. А. Яковлев. – М.: Политиздат, 1989. – с. 319 -344.
- [30] *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009.
- [31] *Селезнева Е.В.* Смысловые детерминанты самореализации.// Мир психологии., 2010. № 4 (64). С. 78-91.
- [32] *Франкл В.* Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия . – Новосибирск: издательство Сиб. Университета, 2009.
- [33] *Франкл В.* Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. – М.: Альпина нон – фикшн, 2009.
- [34] *Шумский В.В.* Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика. – М.: издат. дом ГУ ВШЭ, 2010.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Информационное общество активно развивается и объективно ведет к изменению всех социальных институтов и, прежде всего, образования, которое должно транслировать актуальную информацию о состоянии общества, способствуя эффективной репродукции социальной системы на фоне быстрого устаревания знаний, массированного появления все большего количества информационных продуктов, беспрецедентного увеличения скорости обмена информацией. Именно поэтому современное общество предъявляет принципиально иные требования к подготовке личности к эффективной жизнедеятельности вообще, и профессиональной деятельности, в частности.

Если ранее система образования ставила целью передать молодому поколению знания, которые были накоплены обществом и которые позволяли бы молодым людям по окончании школы или вуза включаться в той или иной мере в стабильную профессиональную деятельность, то в сегодня формирующаяся личность в информационном обществе должна быть готова к деятельности в условиях постоянно изменяющейся социальной среды. Для современного человека необходима готовность к самостоятельному целеполаганию, самостоятельной постановке и решению личностных и профессиональных задач, принятию критических решений, к эффективному межличностному общению, к освоению и переработке огромных массивов информации, к деятельности в предельно неопределенных ситуациях.

Представляется, что и это одна из причин (эволюционных) смены парадигм образования и активный переход от знаниевой к парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход. Данный подход считается теоретической базой образования личности, способной осуществлять эффективную активную жизнедеятельность в глобальном информационном социуме, в том числе в рамках российской системы высшего образования, которая на современном этапе так или иначе, эффективно или нет, но интегрируется в общеевропейское («Болонское») пространство и, в конечном счете, образовательное пространство мировое.

Такого рода качественный «переход», а точнее кардинальная смена парадигм высшего образования с традиционной российской (общественно-ориентированной, «деятельностной») на глобальную (индивидуально-ориентированную, «компетентностную») предопределяет несомненно как необходимость их адекватной интеграции, так и специфику функционирования личности в современных условиях общего информационного пространства.

В свою очередь сказанное требует выявления практических путей создания качественно новой профессионально-образовательной среды в условиях России, где человек из любой страны мира мог бы получить профессиональное образование, соответствующее потребностям его личности и «глобальной парадигме». Но и в то же время среды, которая бы способствовала индивидуализации образовательной траектории и раскрытию способностей личности, ее разностороннему совершенствованию и саморазвитию.

Понятно, что это достигается, прежде всего, через познавательную активность, которая в рамках непрерывного образования личности принимает форму учебно-познавательной деятельности как ведущего вида деятельности в том или

ином случае. Особый акцент, на наш взгляд, должен быть при этом сделан на развитии максимально возможного количества, и, несомненно, различного качества (содержания) форм самостоятельной учебно-познавательной деятельности, которая, по сути, является центральным звеном самообразования личности. Последнее становится ключевой формой реализации концепции непрерывного образования, позволяющей человеку быть готовым к постоянным изменениям в технологиях и знаниях в информационном обществе.

Значительная часть такой деятельности личности – самостоятельной учебно-познавательной, осуществляется сегодня в информационной сети Интернет. Она имеет специфические особенности, и в силу ряда факторов представляется важнейшей формой познавательной деятельности в современном информационном обществе [2]:

- современное общество столкнулось с экспонентным ростом объемов информации, который преимущественно происходит в Интернете, который представляет собой глобальную, межкультурную («надкультурную»), открытую информационную среду современного общества;

- молодое поколение воспринимает Интернет не как просто социально-культурный феномен нашей действительности, а как параллельную, зачастую ведущую среду обитания; при этом любая деятельность в Интернете, в том числе и самостоятельная учебно-познавательная, воспринимается человеком, особенно молодежью, с интересом, что повышает мотивацию данного вида деятельности; Интернет становится информационно-образовательной – средой образования и самообразования;

- Интернет как информационная и информационно-образовательная среда имеет значительный, не до конца осознанный и не используемый в полной мере потенциал саморазвития человека;

- Интернет в силу своих уникальных свойств (виртуальность, обратимость операций, множественность пространств и пр.) создает комфортную среду жизнедеятельности, дополняющую внутреннее и внешнее пространства личности и как пространство эксперимента.

В связи со сказанным, проблема деятельности личности в информационно-образовательной среде (здесь и далее, прежде всего, в информационной сети Интернет, или – интернет-среде) с ее значительным психоактивным потенциалом, условиями для организации и самоорганизации деятельности в целом, и в частности – самостоятельной учебно-познавательной деятельности личности в рассматриваемой представляется нам актуальной и важной

Изучение такого рода деятельности в Интернет-среде представляет собой, по сути, междисциплинарное исследование [2], оно осуществляется нами на основе интеграции фундаментальных методологических идей и положений деятельностного, средового (эколого-психологического), акмеологического, психодидактического и компетентностного подходов к развитию личности с целью показать многомерность исследуемого явления.

Учитывая специфику предметного поля указанного направления, в центре исследования находится деятельностный подход к развитию личности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). Его применение позволяет изучить феномен учебно-познавательной деятельности как психологический, определить ее сущностно-функциональные, процессуально-содержательные и типологические особенности.

В результате теоретико-методологической проработки проблемы в качестве отправной точки в осмыслении и понимании сущности самостоятельной учебно-

познавательной деятельности в общем плане и как научного феномена позиционируется представление о нем как об активности субъекта в определенных условиях, как процесс, который побуждается и направляется предметом потребности.

Человек, включенный в учебно-познавательную деятельность в интернет-среде, осуществляет взаимодействие с внешним миром, осваивает социальное пространство и его ценности, обучается другим видам деятельности (профессиональной, научной). В результате такого рода деятельности совершенствуются качества личности, происходит ее развитие в целом.

В рамках средового (экопсихологического) подхода (В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) процесс обучения рассматривается как организуемый в специально созданной для этого развивающей образовательной среде соответственно возрастным и индивидуальным возможностям развития человека. Тогда интернет-среда рассматривается как комплекс объективных условий, влияний и возможностей для индивидуализации обучения, оптимальных для данной конкретной личности с учетом специфики индивидуальных склонностей и особенностей для оптимального осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности, продуктивность которой определяется не только по уровню интеллектуального развития и освоению определенного материала, но и по формированию самодостаточной личности, чьи способности и свойства получают развитие в условиях различного типа экопсихологических (прежде всего, информационно-коммуникативной направленности) взаимодействий личности в процессе самостоятельной деятельности в условиях интернет-среды.

Психодидактический подход (В.И. Панов, В.В. Рубцов) позволил исследовать феномен интернет-среды как полифункциональную дидактическую систему, которая создает условия для интеллектуальной самоактуализации личности, ее индивидуальных ресурсов в процессе освоения различных способов кодирования информации, обогащение понятийного и метакогнитивного опыта, формирования готовности работать с новой и непривычной информацией. Психодидактика привлекается в качестве научной основы для построения теоретической базы, а также для моделирования такой информационно-образовательной среды, которая может быть создана с учетом закономерностей функционирования информации и процесса личностно-профессионального развития человека, психолого-педагогических (развивающих) особенностей взаимодействия личности с дидактическими составляющими интернет-среды.

Рассматривая самостоятельную учебно-познавательную деятельность в интернет-среде с позиций компетентностного подхода (И.А. Зимняя, А.Н. Новиков, А.В. Хуторской и др.), мы исходим, прежде всего, из принципиальной значимости информационной культуры человека (лично проявляющейся в форме информационной компетентности и компетентности в области информационно-коммуникационных технологий) в развитии будущего специалиста постиндустриального общества. Сформированность на определенном уровне указанных видов компетентностей у личности есть важнейшая субъективная детерминанта продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности в интернет-среде.

Акмеологический подход (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.А. Рыбников):

– в качестве самостоятельного, позволил изучить возможности интернет-среды для продолжающегося развития человека в период зрелости как личности, как субъекта деятельности, с позиций самореализации человеком собственного интеллектуального и творческого потенциала, непрерывного самосовершенствования

и саморазвития личности на протяжении всей жизни, вплоть до достижения личностного, профессионального, а в идеале – духовного акме;

– позиционируется нами в ряду указанных научных подходов и как интегративный, позволяющий, с одной стороны, использовать позитивные продуктивные идеи, заложенные в указанных подходах, с другой – осмыслить стержневую основу процесса непрерывного развития современной (информационной) личности в деятельности на протяжении ее жизненного пути в деятельности в условиях информационно-образовательной среды;

– служит научной основой и для разработки соответствующих развивающих технологий.

Интернет как глобальная межкультурная открытая сеть объединяет сотни тысяч взаимосвязанных компьютерных сетей, передающих данные с использованием интернет-технологий и интернет-протоколов, предоставляя пользователям разнообразные сервисы и технологии.

Интернет есть среда открытая информационная и развивающая:

– в этой сети определяющее значение имеет информация, а также связанные с ней формы ее хранения, переработки и использования;

– при этом она создает благоприятные экономические условия для развития личности с практически полной свободой творчества ее разработчиков;

– центральным компонентом Интернета как информационной и развивающей среды является (пока) сам человек, его взаимодействия с информацией, прежде всего, информационно-коммуникативные [3].

Интернет действительно есть средовой развивающий и информационно-образовательный феномен. Очевидно, что образовательная среда не существует вне информационной среды (передача и получение информации, преобразование ее в знание и представления – одна из характеристик образования вообще и образовательной среды – в частности). Она становится информационно-образовательной именно при росте избыточности, а как следствие – доступности и сохранности информации в образовательной среде.

В системе компонентов информационно-образовательной среды информация играет ведущую и определяющую роль, влияет на образовательную среду, формируя ее, задавая ее многие характеристики и способствуя ее преобразованию.

В связи со сказанным, под информационно-образовательной средой мы [1, 2] понимаем пространство осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности личности, в средовом ключе представленное как совокупность условий и воздействий, создающих возможности для психоактивного влияния, заложенных в компонентах социального, информационного, виртуально- и предметно-пространственного окружения.

Интернет как информационно-образовательная среда (интернет-среда) характеризуется уникальными формами информации, наличием центров хранения, носителей информации и преобладающими формами мышления; ее центральным социальным компонентом является человек.

Психоактивный (развивающий, в данном случае) потенциал информационно-образовательной среды «запускается» посредством специальной (психодидактической) организации при совместном участии в ней всех ее субъектов.

Выделенные компоненты рассматриваемой среды определяются содержанием образования личности, которое осуществляется в информационно-коммуникативных взаимодействиях ее субъектов в системе ее компонентов; такие взаимодействия обеспечивают реализацию личностно-значимых функций информационно-образовательной среды – информационную, коммуникационную, эконо-

мическую, образовательно-познавательную, социализирующую, психологическую, управленческую.

В предметном поле изучения самостоятельной учебно-познавательной деятельности личности в интернет-среде находятся вопросы определения особенностей ее потребностно-мотивационной сферы в отношении к такого рода деятельности, ее (деятельности) психолого-педагогической сущности, строения, видов, их содержания, принципов, технологий, форм и методов организации.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность личности в интернет-среде изначально организуется и осуществляется в условиях специфической образовательной среды при внешнем к обучающему целеполагании, что может трактоваться как меньшая степень свободы (учебный план, определенная программами дисциплин тематика, невозможность свободного междисциплинарного подхода к самостоятельной учебно-познавательной работе) и меньшая, соответственно, степень активности (внешнее целеполагание во многом является сдерживающим мотивацию, а, следовательно, и активность человека фактором).

При эффективном эволюционном развитии такая деятельность преобразуется в познавательную деятельность без внешнего целеполагания и контроля, результатом которой является освоение новых для обучающегося знаний и видов деятельности и развитие личности.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность в интернет-среде может и должна быть представлена субъектно-субъектными и субъектно-объектными взаимодействиями в ее (интернет-среды) структуре, прежде всего информационно-коммуникативными.

В современных сравнительно жестко детерминированных условиях в высшем профессиональном образовании самостоятельная учебно-познавательная деятельность при эффективном эволюционном развитии в связи с использованием эколого-психологического (средового), акмеологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов к ее организации и осуществлению преобразуется в познавательную деятельность (которая, по сути, остается учебно-познавательной, но воспринимается субъектом как познавательная, поскольку интернет-среда снимает «границы» такой деятельности, создаваемые специфическими условиями, то есть учебным заведением) без внешнего для обучающихся целеполагания и контроля, результатом которой является развитие личности.

Такого рода подход дает представление о мотивах, видах и формах изучаемой деятельности, методах ее организации и контроля, критериях оценки продуктивности, дидактических основаниях ее организации и осуществления, условиях и факторах роста ее эффективности, взаимосвязи продуктивности деятельности и специфических характеристик личности осуществляющих ее субъектов и пр.

Феномен деятельности личности в информационно-образовательной среде, в нашем случае – деятельности самостоятельной учебно-познавательной, – может быть представлен также в структурно-функциональном отношении, как совокупность ее взаимосвязанных структурных составляющих (мотивационных, целевых, организационных, результативных).

Различные виды и формы такого рода деятельности зависят от ее целевой направленности (например, для преподавателей, ее организующих, или для студентов, в нее включенных); особенностей целеполагания; видовой и подвидовой направленности; по формам; условий и уровней организации; типов интернет-технологий; типов решаемых задач; учебного содержания; продолжительности во времени и т.д.

Наконец, продуктивность деятельности личности в информационно-образовательной среде представляет собой улучшение показателей и уровней, соответственно ряду общих (интегративных) критериев – определяющих: психологических, дидактических, гносеологических; важных (косвенных): организационных, социологических, кибернетических, которые свидетельствуют об удовлетворенности участников деятельности ее результатами и психологических последствиях такой деятельности в личностном плане после подведения итогов деятельностного акта [2]. При этом в качестве частных критериев продуктивности такого рода деятельности следует определить показатели сформированности информационной компетентности личности как проявления ее информационной культуры в деятельности, которые представлены мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим, эмоционально-волевым, рефлексивным критериями, и соответствующими показателями.

Литература

- [1] *Гагарин А.В.* Развитие информационно-коммуникативной компетентности личности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности / А.В. Гагарин, Л.К. Раицкая // Акмеология. Специальный выпуск по материалам секции «Акмеология» V Съезда РПО. 16 февраля 2012 г. М: Изд-во МААН. С. 39–42.
- [2] *Раицкая Л.К.* Информационная культура и познавательная деятельность в Интернете / Л.К. Раицкая // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 10. – С. 78-82.
- [3] *Цымбаленко С.Б.* Подрастающее поколение в информационно-психологическом пространстве общества (психолого-педагогические и акмеологические проблемы и перспективы). – М.: Международная академия акмеологических наук, 2011.

АКМЕОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ

Анципов А.Я.

ОПТИМИЗИРОВАННЫЙ ЦИКЛ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Проблема управления сложными системами всегда носит междисциплинарный характер [3]. Естественно, любая теория управления так же должна быть междисциплинарна. Трудно эффективно управлять сегодня системой образования, современным заводом, министерством экономики и т. п., плохо зная экономические, психологические, технические, философские, организационные, социологические и другие стороны интегрального процесса управления.

В нашей стране теоретические и практические проблемы управления до сих пор разрабатывались, главным образом, экономистами [4; 5; 6; 7; 8]. Отставание в развитии психологических аспектов управления весьма негативно сказывается на эффективности руководства крупными социальными системами. Поэтому в предлагаемой концепции стратегического управления основным является именно *прикладной психологический уровень*. Ведь именно человек является главной движущей силой развития как любой организации, так и общества в целом. С другой стороны, человек, в конечном счете, выступает и основным источником проблем в любой системе. Около 75% аварийных ситуаций в такой отлаженной социотехнической системе, как гражданская авиация, возникает в результате ошибок летного и наземного персонала. В руководстве организациями, системами образования, министерствами роль персонала еще значительнее, чем в авиации, хотя это и не очевидно. Трудно эффективно управлять любым коллективом, не зная особенностей персонала. Такие знания дает психология. Следовательно, оптимальная система руководства персоналом просто не может быть основана только на экономических знаниях.

Одним из недостаточно проработанных вопросов в теории управления является содержательная последовательность действий руководителя в процессе подготовки, принятия и выполнения управленческого решения. Анализ практики показывает, что руководители часто и грубо нарушают алгоритм подготовки и принятия стратегических решений. Это, естественно, заметно снижает качество управления. Особенно велики негативные последствия плохой проработки управленческих решений на стратегическом уровне управления.

Обобщение информации, содержащейся по данной проблеме в научной литературе, анализ управленческой практики, собственные исследования позволили автору предложить следующий вариант *содержательной последовательности*

этапов деятельности руководителя в процессе подготовки, принятия и выполнения стратегического управленческого решения [1].

Цикл обоснования стратегического управленческого решения.

I этап. Общеизвестно положение о том, что прежде чем управлять, необходимо собрать информацию о *текущем состоянии объекта управления и внешней среды, компонентом которой он является*. Это и есть первый этап подготовки управленческого решения. Его содержанием является *построение информационной модели актуального состояния объекта управления и внешней среды, в которой он функционирует*. Такая модель называется *описательной*, поскольку с ее помощью мы даем описание того, в каком состоянии находится объект управления. Ясно, что чем более объективно, глубоко и всесторонне мы оценим состояние объекта управления, тем более обоснованным и эффективным будет наше решение. И наоборот, практически невозможно принять компетентное решение на основании искаженной или поверхностной описательной модели.

Информационная модель, описывающая текущее состояние объекта управления, позволяет ответить на вопрос: «*Что есть?*».

Например, мы вышли утром из подъезда нашего дома и идем к своему автомобилю. Если у автомобиля сняты два колеса, то бесполезно садиться за руль, включать зажигание и давить на газ. Такое управленческое решение может привести лишь к дальнейшей порче автомобиля. Решение по управлению автомобилем полностью зависит от состояния последнего.

Руководитель, плохо знающий состояние того, чем он руководит, неспособен принять эффективное управленческое решение. Содержание работы лидера при оценке состояния объекта управления и внешней среды включает системно-структурный и системно-функциональный анализы объекта управления и внешней среды; определение показателей, критериев и индикаторов оценки; выявление скрытых составляющих управляемых систем. Ядром данного этапа выступает комплексная оценка персонала.

II этап. Предположим, что мы сформировали добротную описательную модель объекта управления и внешней среды, определив, в каком состоянии они находятся. Можно ли теперь решать, что нам делать, как управлять? В принципе, конечно, можно. Но стратегическое управленческое решение, принятое на основе только описательной модели, будет все же весьма поверхностным.

Для принятия эффективного управленческого решения важно выявить *тенденции в развитии объекта управления*, сложившиеся на данный момент времени. Углубляет ли нашу оценку состояния объекта управления знание тенденций его развития? Да, и весьма существенно!

Тенденции развития объекта управления могут быть *эволюционными и динамическими*. Эволюционные тенденции характеризуют развитие объекта за достаточно длительное время. Динамические тенденции складываются за относительно короткий промежуток времени.

Например, можно оценить человека, услышав его 10-минутное выступление на совещании. Наша оценка будет более глубокой, если мы знаем биографию этого человека за последние 3 года. Если же мы знаем историю всей его жизни за последние 47 лет, то наше представление о человеке будет в несколько раз более всесторонним и глубоким по сравнению с представлением, сложившимся на основе прослушивания его 10-минутного выступления.

Занимаясь обоснованием стратегии на этом этапе, лидер отвечает на вопрос «*Каковы тенденции?*». Главным на этом этапе будет выявление тенденций в развитии персонала.

III этап. Для эффективного стратегического управления крайне необходимо не только глубоко и всесторонне оценить состояние объекта управления, вскрыть тенденции его развития, но и объяснить *причины такого состояния*, определить движущие силы развития объекта управления.

На третьем этапе подготовки стратегического управленческого решения мы ставим вопросы: «Почему, по каким причинам объект управления находится в таком состоянии, в котором он оказался? Что движет его развитием?» Эта модель называется *объяснительной*. Она позволяет ответить на вопрос: «*Почему так?*».

Например, стратегическое решение по реформированию любой сферы жизни российского общества заведомо не даст ожидаемых результатов, если не будет опираться на системное *объяснение* причин и движущих факторов развития этой сферы за последние 100 лет. Очень многие беды российского стратегического управления связаны с неспособностью, неумением, нежеланием, боязнью руководителей разобраться именно в истинных причинах и движущих силах развития тех сфер, которыми они руководят.

Ядром работы на данном этапе является определение причин сложившихся состояния и тенденций в развитии персонала [2].

IV этап. Обязательным этапом подготовки любого стратегического решения является *прогноз возможных вариантов развития объекта управления в будущем*.

Прогностическая модель позволяет ответить на вопрос: «*Что будет?*».

Можно делать прогноз ближайшего будущего, отсроченного и перспективного. Главным будет прогноз развития персонала.

V этап. Прежде, чем принимать решение, необходимо ответить еще на один вопрос. Нужно достаточно ясно представить, *чего же мы хотим, в какое состояние необходимо привести объект управления?* Этот пятый этап подготовки решения называется *построением модели целей*. Модель целей дает ответ на вопрос: «*Чего хотим?*».

На первый взгляд, определить чего же мы хотим, не так уж и сложно. Но это справедливо только для простых объектов управления. Мудро определить цели управления социотехническими и социальными системами весьма и весьма непросто. Однако без четкого и дальновидного определения стратегических целей управление не может быть эффективным. Еще Сенека говорил, что для того, кто не знает, в какую гавань он плывет, нет попутного ветра. Поэтому грамотное определение и формулировка целей управления является самостоятельным, достаточно сложным и ответственным этапом подготовки стратегического управленческого решения.

Пять этапов обоснования стратегического управленческого решения представлены на рис. 1.

Цикл принятия стратегического управленческого решения.

VI этап. Только после того, как все пять этапов обоснования управленческого решения добросовестно отработаны, можно принимать само стратегическое решение. Нет нужды обосновывать необходимость этого этапа в управленческом цикле. В процессе руководства обычно предыдущие этапы либо плохо прорабатываются, либо вообще опускаются. Само решение, необоснованное или частично обоснованное, всегда принимается. Стратегическое управленческое решение состоит из двух основных частей. Главной из них является *содержательное решение*. Оно отвечает на вопрос: «*Что делать?*».

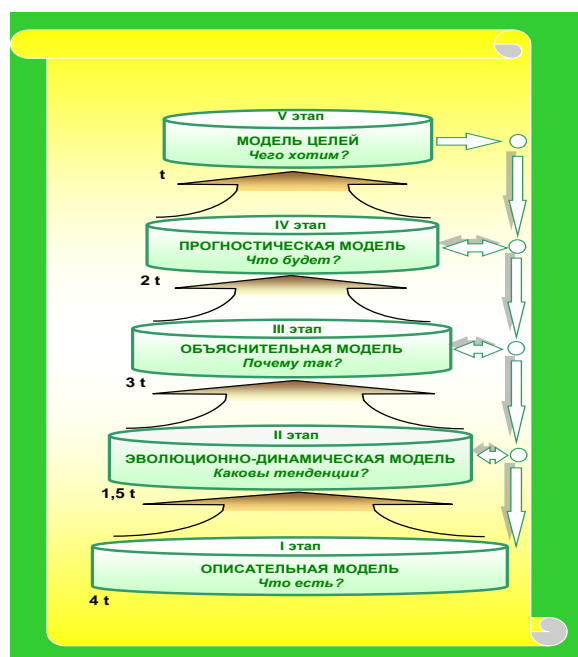


Рис.1. Обоснование стратегического управленческого решения

VII этап. Типичной ошибкой в процессе принятия стратегического решения является существенная диспропорция в качестве ответов на вопросы: «Что делать?» и «Как делать?». Обычно в процессе принятия решения основное внимание уделяется определению того, *что* необходимо сделать. Намечается система мероприятий, они согласуются между собой, проводится общепринятая работа по составлению плана действий.

Если в процессе планирования хотя бы время от времени не задавать себе вопрос, *каким образом* мы рассчитываем выполнить намеченное, то наши проекты почти неизбежно превратятся в прожекты. Другими словами, если вовремя не ограничить полет собственной мысли, то нам, скорее всего, удастся построить прекрасные, впечатляющие своими масштабами и дерзостью планы. Их единственный недостаток будет в том, что они невыполнимы. Поэтому седьмым этапом управленческого цикла является принятие *технологического решения*. Оно отвечает на вопрос: «Как делать?».

Наши желания относительно того, каким мы хотели бы видеть в будущем объект управления, станут более реальными, если мы ответим на вопрос: «Какими кадрами, силами, средствами, временем, методами, технологиями мы располагаем, чтобы претворить намечаемое в жизнь?». Значительная часть из того, что хотелось бы сделать, часто становится невыполнимой из-за отсутствия сил, условий или ресурсов. Именно поэтому качество проработки технологии выполнения стратегического решения не должно быть ниже качества определения того, что необходимо сделать.

VIII этап. Любой объект управления в принципе бесконечно сложен. Сложность крупных социотехнических и социальных систем очевидна. Поэтому как бы нам ни казалось, что мы учли, оценили и предусмотрели все, на самом деле знать и предвидеть все невозможно. Ошибки, допущенные в стратегическом решении, как правило, могут иметь очень серьезные последствия. Целесообразно оценить качество обоснованного решения не на всем объекте управления, а на его части. Этот

важный и необходимый этап в принятии управленческого решения заключается в его *пробном выполнении, апробации*. Редко кто выбегает на первый осенний лед замерзшей реки, не попробовав его крепость. В управлении же, наоборот, часто крупные решения начинают сразу выполнять в полном масштабе. Сотни и тысячи примеров тому дала нам так называемая «перестройка». Результат выполнения стратегических решений без их апробации в ограниченном масштабе часто негативен.

Пробное выполнение решения обязательно, *во-первых*, если решение масштабное, затрагивающее интересы многих людей и требующее больших затрат. *Во-вторых*, предварительной апробации должны подвергаться решения радикальные, существенно образом изменяющие естественный или традиционный ход вещей. *В-третьих*, есть решения, ошибочность которых может иметь очень серьезные последствия. Если есть время, то решения, цена ошибки в которых очень высока, лучше апробировать на модели, в ограниченном масштабе, частично и т. п.

IX этап. После пробного выполнения стратегического решения естественной является *оценка результатов апробации*. Это важный и сложный этап управленческого цикла. В процессе оценки бывает необходимо по слабо выраженным признакам определить сильные и слабые стороны принятого первичного стратегического управленческого решения.

X этап. На основе оценки результатов пробного выполнения решения оно затем оптимизируется. *Оптимизация первичного решения* составляет десятый этап управленческого цикла. Он завершает блок принятия управленческого решения, состоящий из пяти этапов. Руководитель всегда должен быть готов не только к частичному, но и к существенному улучшению первичного решения после его апробации.

Пять этапов принятия стратегического управленческого решения представлены на рис.2.

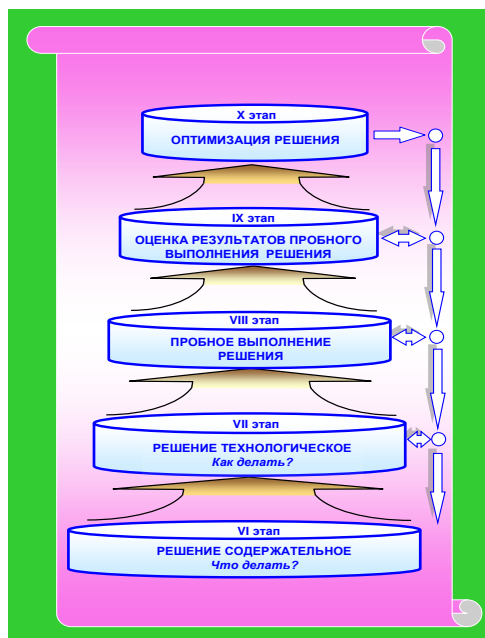


Рис. 2. Принятие стратегического управленческого решения

Цикл выполнения оптимизированного стратегического решения.

XI этап. Затем начинается наиболее сложный блок в цикле управленческой деятельности. Он связан с выполнением оптимизированного решения. Начальная фаза деятельности по выполнению стратегического решения составляет XI этап управленческого цикла.

XII этап. В природе и обществе нет сложных систем, не имеющих обратной связи. Обратная связь выступает основным инструментом адаптации системы к изменениям окружающей среды. В процессе управления обратная связь осуществляется, главным образом, за счет оценки результатов деятельности. Содержанием XII этапа управленческого цикла является *текущая оценка результатов управленческой и исполнительской деятельности*. Она должна быть максимально: а) оперативной; б) глубокой; в) объективной; г) всесторонней.

XIII этап. На основе текущей оценки результатов управленческой деятельности руководители осуществляют *оперативную коррекцию решений и действий*. Любой этап управленческой деятельности всегда предполагает значительный элемент творчества. Однако в большей степени творческого подхода требует именно сам процесс выполнения стратегического решения. В этом блоке наибольшие способности к творчеству руководитель может проявить на этапе оперативной коррекции решений и действий.

Особых доказательств необходимости оперативной коррекции решений и действий не требует. На обыденном уровне, на основе здравого смысла или научно обоснованном уровне она всегда проводится. В процессе коррекции стратегии с учетом конкретной управленческой ситуации характер наших действий может изменяться, причем иногда весьма существенно.

XIV этап. Более чем в 90% ситуаций результаты выполнения стратегического решения, скорее всего, не будут полностью соответствовать тем целям, которые ставились в начале деятельности. Часто цели деятельности не достигаются именно в силу низкого качества управления. Прекрасной иллюстрацией этого служит известная фраза В.С. Черномырдина: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

Нередко деятельность приводит к достижению других целей, которые не предусматривались на этапе принятия решения. Все это вызывает необходимость самостоятельного этапа в управленческом цикле, связанного с *оценкой итоговых результатов деятельности*. На данном этапе руководитель определяет, чего же, в конце концов, удалось достичь в результате деятельности.

XV этап. Управление большинством сложных объектов, с одной стороны, - процесс практически непрерывный. Например, управление страной может осуществляться непрерывно тысячу лет, заводом — десятки лет. С другой стороны, процесс управления всегда цикличен. Он состоит из циклов, ограниченных возникновением и решением определенных стратегических задач или проблем.

На данном этапе руководитель *принимает решение о завершении цикла стратегической деятельности*. Он сравнивает ориентировочные итоговые результаты деятельности с целями или начальным положением дел, оценивает затраты и решает продолжать деятельность или остановиться на достигнутом.

Пять этапов выполнения стратегического управленческого решения представлены на рис. 3.

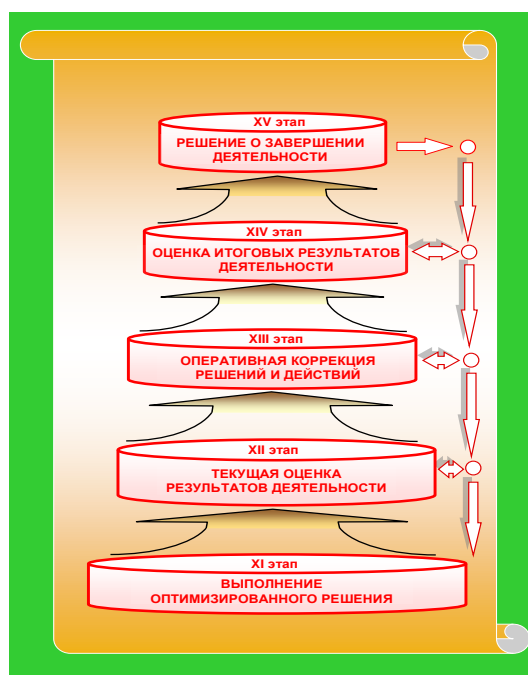


Рис. 3. Выполнение стратегического управленческого решения

Цикл обобщения опыта стратегического управления.

XVI этап. Одна из русских пословиц гласит: «Дурак учится на своем опыте, умный - на чужом». Отечественный руководитель часто не относится не только ко второй, но и к первой категории людей, охарактеризованных в данной пословице. Он не любит учиться даже на своем собственном опыте. В прошедшем веке можно найти сотни примеров, когда советские и российские начальники не один и не два раза «наступали на одни и те же грабли». Эти примеры можно найти на любом уровне управления: от управления небольшим цехом до руководства страной. Наверное, потому, что у начальника нет стимула. Он практически не отвечает за свои ошибки. Решают одни, а расхлебывают последствия непродуманных или корыстных решений — другие.

Важнейшей частью управленческой деятельности является обобщение ее опыта, извлечение уроков из собственных ошибок и достижений. Значимость и ценность анализа опыта деятельности невозможно переоценить. В отечественной управленческой науке эта часть управленческого цикла практически не разработана. Естественно, на практике опыт усваивается лишь на уровне здравого смысла. Этого в XXI веке явно недостаточно.

Опыт управленческой деятельности состоит из двух главных компонент. Первая, более очевидная из них, — опыт деятельности, связанный с достижением ее материальных результатов. *Обобщение материального опыта деятельности* проводится на XVI этапе управленческого цикла.

XVII этап. Второй не менее важной составляющей опыта, является опыт, связанный с человеческим фактором. Это информация, полученная в процессе деятельности, о людях, их способностях, нравственных, деловых и других качествах. Сюда же относятся изменения в личности руководителя, произошедшие в результате деятельности, те знания, умения, навыки, которые он приобрел. В целом данный этап заключается в *обобщении психологического опыта деятельности*. Он завершает управленческий цикл.

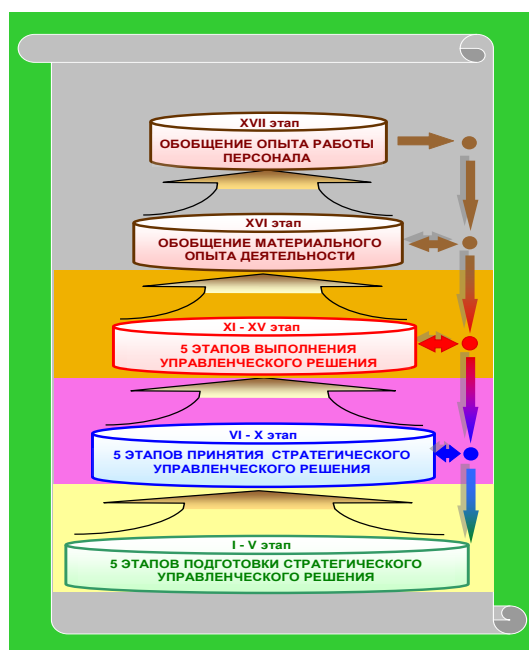


Рис. 4. Обобщение опыта управленческой деятельности: два этапа.

Все четыре частных цикла обоснования, принятия, выполнения стратегического управленческого решения и обобщения опыта составляют *полный цикл стратегического управления*.

Выводы. Стратегическое управление является главным видом управленческой деятельности. Оно циклично и включает четыре частных цикла стратегической деятельности. Разработка стратегии требует ума, времени, денег. Тот, кто не создает своей стратегии, всегда будет исполнять чужую. В XXI веке лидер не владеющий наукой и искусством разработки и выполнения стратегии – аутсайдер.

Литература

- [1] Анцупов А.Я. Стратегическое управление: рабочая книга лидера. М.: Изд-во СГУ, 2010.
- [2] Анцупов А.Я., Шитлов А.И. Конфликтология: Учебник для ВУЗов. 4-е изд. испр. и доп. М.: ЭКСМО, 2011.
- [3] Бестужев-Лада И.В. Управление // Философский словарь. – М.: Республика, 2001.
- [4] Виханский О.С. Стратегическое управление: Учебник. М.: Экономист, 2008.
- [5] Гапоненко А.Л., Панкрухин А.П. Стратегическое управление: Учебник. М.: Омега-Л, 2008.
- [6] Карпов А.Е. Стратегическое управление и эффективное развитие бизнеса. М.: Результат и качество, 2005.
- [7] Кузык Б.Н. Прогнозирование, стратегическое планирование и национальное программирование: Учебник. М.: Экономика, 2009.
- [8] Панарин А.С. Реванш истории: Российская стратегическая инициатива в XXI веке. М.: Русский мир, 2005.

ОТБОР ПЕРСОНАЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ ОПЕРАТИВНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Значимость качественного профессионального отбора персонала для любых сфер профессиональной деятельности сложно переоценить. Экономическая несостоятельность и управленческая неэффективность тех или иных организаций, независимо от форм собственности, обусловлена, в первую очередь, недостаточной компетентностью работников этих организаций. Дополнительное обучение и повышение квалификации персонала не всегда будет эффективным решением данной проблемы.

Подобная проблема во многом может быть решена в результате организации комплексного профессионального психологического отбора. В современной психологической науке этому вопросу уделено достаточное внимание [2; 3].

Возникает закономерный вопрос, почему комплексный психологический отбор персонала не используется повсеместно, при всеобщей заинтересованности в высоком профессионализме кадров?

В первую очередь, по нашему мнению, необходимо признать, что не все виды профессиональной деятельности предъявляют к специалистам такие же жесткие требования к свойствам личности как, например, правоохранительная деятельность, соответственно, значимость подробной диагностики уровня развития тех или иных специальных качеств не представляется столь очевидной. К тому же, организация комплексного психологического отбора кадров в любом случае подразумевает значительные организационные, временные и финансовые затраты.

В связи с этим актуализируется применение в рамках профессионального отбора персонала малоформализованных методов психодиагностики, к которым современная психологическая наука относит такие методы, как беседу, наблюдение, анализ продуктов деятельности [4].

По сути дела, эти методы в том или ином виде реализуются при подборе персонала повсеместно (сложно представить, что соискателя свободной вакансии примут на работу без предварительного собеседования), другой вопрос кто и каким образом их применяет.

Актуальность использования данных методик обусловлена рядом их преимуществ по отношению к другим методам психодиагностики, в частности, к психологическому тестированию.

Основным преимуществом малоформализованных методик является, по нашему мнению, прежде всего, их оперативность, под которой следует понимать, в первую очередь, относительно низкие временные затраты, как на подготовку и проведение психодиагностических мероприятий, так и обработку их результатов.

Кроме того, психологическое тестирование в большинстве случаев предполагает аппаратное обеспечение, при этом желательно использовать специально подготовленные помещения, что влечет за собой дополнительные и не всегда оправданные расходы. Из чего вытекает другое важное преимущество малоформализованных методик – экономность их применения.

Помимо указанных преимуществ использование малоинформативных методик позволяет не раскрывать перед исследуемым факт его психологического изучения. Это представляется важным в связи с тем, что в настоящее время наблюдается тенденция, когда соискатели наиболее привлекательных вакансий в организациях,

где проводится комплексный психологический отбор (например, в правоохранительных органах), зачастую, специально готовятся к прохождению психологических исследований, изучая получившие широкое распространение формализованные методики. Например, для любого человека не представляет особой сложности запомнить «правильную» последовательность цветового выбора (тест Люшера) или подготовить «нужные» рисунки (проективные методы).

Кроме того, человек может воспринять психологическое исследование как попытку вторжения в личную жизнь и «закрыться», снижая тем самым достоверность и информационный объем получаемых в отношении него данных.

Таким образом, на фоне возрастающей потребности в использовании методов современной психодиагностики, особенно актуализируется применение малоформализованных методик, которые, на наш взгляд, целесообразно объединить термином «оперативная психодиагностика», исходя из ранее определенного нами их основного преимущества, одновременно выступающего в качестве наиболее значимого отличительного признака.

Вместе с тем необходимо отметить, что по отношению к аппаратным методам оперативная психодиагностика имеет ряд существенных недостатков, к которым, в первую очередь, следует отнести более высокий уровень субъективности получаемых результатов. Другим важным недостатком оперативной психодиагностики, по нашему мнению, выступает ограниченность получаемых результатов в отношении объекта исследования.

Это особенно важно понимать, ограничиваясь неинструментальными методами психодиагностики при осуществлении профессионального отбора персонала.

Из всего вышеизложенного возникает закономерный вопрос: что предпочесть работодателю – «затратную» систему комплексного психологического отбора, включающую аппаратное тестирование, и позволяющую более детально определить уровень развития специальных ПВК у потенциальных работников, или «упрощенный» профотбор, основанный на результатах оперативной психодиагностики?

По мнению К.М. Гуревича [4], профессиональный отбор необходим в видах деятельности, связанных с искусством, и там где нужна специальная выраженность свойств нервной системы. Профессионально важные качества в такой работе биологически обусловлены и носят некомпенсируемый характер. Исследователь называет их профессиями первого типа – с абсолютной профессиональной пригодностью. Профессии второго типа (с относительной профессиональной пригодностью) не ставят для желающих работать в них непреодолимых преград в виде особых личностных качеств, пригодность к ним может быть сформирована у любого человека на базе разнообразных индивидуальных черт.

Таким образом, по нашему мнению, в профессиях с относительной профессиональной пригодностью можно ограничиться малоформализованными методами при соблюдении двух условий: компетентность специалиста, участвующего в профотборе и постановка адекватных диагностических задач.

Как мы уже говорили, используя только малоформализованные методы, затруднительно определить уровень развития у кандидата на работу всего комплекса профессионально важных качеств, а именно это подразумевает традиционный подход к организации профотбора [2; 3].

Соответственно, у оперативной психодиагностики, используемой в ходе отбора персонала, должны быть несколько иные цели и задачи.

Так, в качестве такой задачи, в первую очередь, должна выступать диагностика мотивационной сферы кандидата на работу вне зависимости от профиля профессиональной деятельности.

В своем диссертационном исследовании «Акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников правоохранительных органов» (2011, Москва) мы показали, что мотивационный фактор является одним из наиболее значимых факторов развития профессионально важных качеств. Особенности мотивации могут играть роль акмеологических инвариантов развития профессионализма.

Само понятие акмеологические инварианты профессионализма определяется как основные качества, умения и внутренние побудительные причины, обеспечивающие высокую продуктивность, стабильность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, а также активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала [1].

Акцент на диагностировании мотивационных особенностей при осуществлении профотбора позволяет в большей степени прогнозировать профессиональную успешность специалиста в будущем, чем ориентация на определение актуального уровня развития основных ПВК.

Важно следующее, в своем исследовании мы показали, что мотивационная сфера, связанная, в первую очередь, *со стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, интересом к получению новых знаний и навыков* и пр., не только способствует развитию всего комплекса ПВК оперативных сотрудников, но и может выступать в качестве *механизма компенсации* недостаточно соответствующей требованиям оперативно-розыскной деятельности структуры индивидуально-характерологических качеств оперативного сотрудника.

Данный тезис, по нашему мнению, применим и ко многим другим видам профессиональной деятельности. Таким образом, в ходе исследования с использованием методов оперативной психодиагностики мы в большей степени акцентируем внимание на оценке личностной компетентности исследуемого, его акмеологической направленности.

При данном подходе, помимо мотивационной сферы, необходимо также наиболее тщательно исследовать ценностные ориентации личности.

По нашему мнению, исследование этой сферы, наряду с мотивацией, во многом позволяет прогнозировать успешную адаптацию кандидата к новым условиям труда, новому коллективу, либо наоборот, выявить риск возможного проявления различных форм поведения, которые могут оказать существенное негативное влияние на результаты его профессиональной деятельности и деятельности организации, принимающей его на работу.

Какие формы поведения личности можно с уверенностью считать «вредными» для профессиональной деятельности?

Социология труда называет данные формы поведения деструктивными и относит к ним, прежде всего: противоправное, девиантное, эгоистическое и афункциональное поведение [5].

Помимо указанных, формами проявления деструктивного поведения кандидата, оценка вероятности проявления которых должна даваться в ходе психологического диагностирования, по нашему мнению, могут быть также, агрессивность и конфликтность.

Склонности к проявлению различных форм деструктивного поведения можно условно обозначить, как анти-ПВК, являющиеся универсальными для любого вида профессиональной деятельности.

Значимость оценки данных рисков для работодателя не вызывает сомнений – «крепкий профессионал» может на деле оказаться эгоистом или конфликтной личностью, и в конечном итоге, не оправдать ожидания, связанные с высокими результатами его профессиональной деятельности, а в худшем случае, принести принимающей организации значимый урон.

Возникает закономерный вопрос: возможно ли, основываясь на результатах исследования мотивационной и ценностной сфер личности, с достаточной долей вероятности, прогнозировать ее успешную профессионализацию или, наоборот, риск проявления ею деструктивных форм поведения?

По нашему мнению, в ходе оперативной психодиагностики необходимо, также, проводить оценку индивидуально-характерологических особенностей личности.

В качестве таких личностных характеристик, в первую очередь, могут выступать такие свойства характера и темперамента, как:

- экстраверсия – интроверсия;
- возбудимость;
- эмотивность;
- общая активность;
- тревожность;
- ригидность;
- особенности психической саморегуляции;
- адекватность самооценки;
- целеустремленность;
- ответственность;
- позитивное (негативное) восприятие окружающего мира и т.д.

Очевидно, что применение малоформализованных методов не позволит нам детально «шкалировать» вышеуказанные свойства, вместе с тем, вполне возможно определить наиболее выраженные черты характера и темперамента, акцентуации личности. Здесь важно отметить, что наблюдению и беседе, как методам психодиагностики, отводится основная роль в клинической психологии [4], где цена ошибки крайне высока.

Диагностически важными, в конечном итоге, оказываются те психические свойства, которые при регуляции поведения обладают доминирующим значением.

Таким образом, в качестве основных целей оперативной психодиагностики при осуществлении профессионального отбора кадров мы выделяем исследования мотивационной сферы, ценностных ориентаций личности, основных свойств характера и темперамента.

Данные исследования позволяют составить вполне объективную психологическую характеристику личности кандидата, получить вероятностный прогноз его профессиональной успешности, исходя из совокупности оценок его основных личностных свойств и качеств.

При этом важно осуществить адекватный поставленным целям выбор конкретных малоформализованных методов. Как ранее упоминалось, к их числу относятся наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности или контент-анализ.

Представляется, что эффективность применения контент-анализа в процессе психологического отбора персонала в достаточной степени ограничена предоставляемыми кандидатом на работу документальными источниками. Как правило, это резюме, формализованная анкета, автобиография.

Кроме того, контент-анализ является крайне сложной процедурой, требующей значительных временных затрат и подразумевающей использование современ-

ных компьютерных технологий, что не в полной мере согласуется с преимуществами методов оперативной психодиагностики, указанными выше.

По нашему мнению, исследование предоставляемых кандидатом анкет, резюме и пр. целесообразно осуществлять, прежде всего, с использованием психобиографического метода – метода исследования личности, построенного на анализе биографических данных, жизненного пути в целом.

В современной психологии и акмеологии вопросам изучения возможностей психобиографического метода уделяется значительное внимание.

Использование данного метода позволяет исследовать, в первую очередь, мотивационную сферу личности, в частности, такие важные ее характеристики, как стремление к профессиональному совершенствованию и росту, значимым трудовым достижениям и т.д.

Вместе с тем, как показывает практика, в случаях, когда мы изучаем кандидатов, чей профессиональный путь только начинается (это, прежде всего, выпускники высших учебных заведений) результаты психобиографических исследований по понятным причинам будут сильно ограничены.

В связи с этим, особую значимость приобретает непосредственное участие психолога в разработке формализованных анкет, обязательных для заполнения соискателями свободных вакансий в принимающей организации.

Например, наличие в анкете таких позиций, как *спортивные разряды и звания, музыкальное (художественное) образование, знание иностранных языков, наличие водительского удостоверения, дополнительные знания и навыки, участие в общественной и политической жизни и т.д.*, скорее всего, напрямую не связанных с будущей профессиональной деятельностью, позволит дополнительно характеризовать исследуемого, степень его стремления к саморазвитию, личным достижениям и пр.

Следует отметить, что психобиографический анализ не должен ограничиваться изучением анкет, резюме, биографий – уточнение и дополнение данных для его проведения возможно в ходе последующей беседы.

В современной психодиагностике под беседой понимают сбор данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил данный метод позволяет получить достоверную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях [4].

Эффективность использования данного метода зависит от того, как спрашивать, какие вопросы задавать, как осуществлять проверку достоверности полученных ответов.

Одним из наиболее распространенных видов беседы является интервью, т.е. беседа, проводимая по определенному плану.

Интервью может быть свободным, стандартизованным, частично стандартизованным [4].

Стандартизованное интервью в большей степени позволяет получить сравнимые данные по разным испытуемым, позволяет в полной мере и в нужной последовательности отработать все необходимые вопросы.

Вместе с тем, необходимо понимать, что стандартизованное интервью может создать атмосферу экзамена, что ограничивает проявления непосредственности и искренности со стороны отвечающего. Во избежание этого, крайне важно избегать монотонного характера беседы, эмоциональной безликости в подаче вопросов. Только искренний интерес к личности испытуемого и выраженная эмпатия со сто-

роны психолога позволят получить необходимый и качественный материал для последующего анализа.

Перечень вопросов для стандартизованного (частично стандартизированного) интервью может формироваться с учетом существующих релевантных тестовых методик. Вместе с тем, необходимо понимать, что могут быть использованы только наиболее естественные и уместные для собеседования вопросы, они должны быть понятны и удобны для восприятия.

Важно следующее, по нашему мнению, наиболее достоверные ответы могут быть получены на вопросы, предполагающие выбор одной из двух разнополюсных оценок какой-либо личностной характеристики, причем, вопрос должен быть сформулирован таким образом, чтобы ответ на него в любом случае выглядел социально привлекательным. Так, например, при ответе на вопрос: «Склонны ли Вы к коллективному труду?», испытуемый в любом случае, скорее всего, ответит утвердительно, в то время как при ответе на вопрос: «Вы более склонны к коллективному труду или индивидуальной работе?» ему придется сделать выбор, который предполагает большую объективность результатов исследования.

В ходе собеседования с кандидатами на работу мы можем одновременно использовать такой значимый метод оперативной психодиагностики как наблюдение, точнее такой его вид как открытое однократное наблюдение [4].

Областью наблюдения в ходе собеседования являются внешность, одежда, мимика, жестикация, позы и микровыражения лица обследуемого.

Важно следующее, помимо информации непосредственно о личности исследуемого, прежде всего, особенностей его темперамента, в ходе наблюдения мы должны оценить его отношения к беседе, а, следовательно, достоверность полученных ответов.

Таким образом, наблюдение выступает в роли проверочного механизма для всего комплекса проводимой оперативной психодиагностики.

Подводя итог всего вышеизложенного, можно утверждать, что предлагаемый подход к процессу профессионального психологического отбора персонала позволит значительно повысить его качество в отраслях, структурах и организациях, где целесообразность организации и функционирования полноценной системы психологического отбора кадров не представляется очевидной.

Литература

- [1] Акмеология в вопросах и ответах: Учеб. пособие / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.
- [2] Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: Питер, 2007.
- [3] Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008.
- [4] Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2008.
- [5] Социология труда: Учебник / Под ред. Н.И. Дряхловой, А.И. Кравченко, В.В. Щербины. – М.: Изд-во МГУ, 1993.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В условиях модернизации образования особую актуальность приобретает подготовка специалистов способных оперативно реагировать на происходящие изменения, выстраивать собственную образовательную траекторию и профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного общества, а также преодолевать жизненные трудности за счет активизации внутренних резервов и личностного потенциала.

Формирование социально активной личности является, по сути, ответом системы образования на радикальные изменения, происходящие в сферах материального и духовного производства, на рынке труда, в профессиональных структурах, области социальных коммуникаций.

Анализ современных государственных документов федерального и регионального уровня (Закона Российской Федерации «Об образовании», Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации до 2025 года, городской целевой программы развития образования «Столичное образование – б» на 2012-2016 годы) позволяет определить основные изменения и тенденции в сфере образования, которые актуализируют внедрение методики и технологии формирования социально активной личности будущего специалиста. К таким изменениям относятся следующие процессы и тенденции:

глобализация рынка труда и профессий, активное использование информационно-коммуникативных технологий;

возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни специалиста, неустойчивость в сфере профессии, временность работы, что требует от выпускников способности действовать в ситуациях неопределенности;

усиление роли личностного развития и усложнение задач профессионального совершенствования.

Анализ вышеперечисленных основных тенденций сферы образования показывает, что в современных социально-экономических условиях востребована модель подготовки выпускника интегрального типа [4].

В психологии социальная активность зачастую рассматривается как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности, существует как внутренняя готовность к действию, либо как отношение – более или менее энергичная

самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов.

Социальная активность в педагогике соотносится с понятием «общественная активность». В современной педагогической науке под общественной активностью понимают «деятельное отношение человека к жизни общества, в котором он выступает как инициативный носитель и проводник или разрушитель норм, принципов и идеалов этого общества или определенного класса; сложное морально-волевое качество личности» [2]. Применительно к учащейся молодежи она предполагает воспитание у личности организаторских умений и интереса к общественной работе, ответственности при выполнении общественных поручений, инициативности в сочетании с исполнительностью.

Анализ научной литературы и авторских подходов к определению сущности изучаемого явления (В.Ф. Бехтерев, В.Г. Бочарова, Т.Г. Емельянова, И.П. Подласый, М.И. Рожков, В.П. Ростовский, З.М. Тепсаева, В.С. Торохтий, В.Л. Хайкин, Н.И. Шульга и др.) позволил выделить общие характеристики категории «социальная активность»:

- взаимодействие субъекта с социальной средой в социальной деятельности;
- изменение социальной среды и субъекта взаимодействия (принятие им на себя ответственности);
- свойство (интегративное, морально-волевое качество) социального субъекта;
- освоение законов общества, культуры, социального опыта и использование их на практике;
- способ поведения социального субъекта;
- внутренняя готовность к действию (социально-полезным действиям);
- проявление субъектом сверхнормативной деятельности (энергичной самодеятельности, инициативности);
- деятельное отношение человека к жизни в обществе;
- творческое выполнение заданных обществом функций (в деятельности), создание социальных инноваций;
- наличие внутренних мотивов и стимулов, в основе которых лежат общественно-значимые потребности.

Исследование сущностной характеристики социальной активности позволило определить ее как устойчивое интегративное качество личности, формирование которого происходит в процессе взаимодействия личности с социальной средой в социальной деятельности, освоения и использования на практике социального опыта и выступающее результатом социализации.

Формированию качеств студента, характеризующих его как социально активную личность в образовательном учреждении способствует:

достижение уровня развития когнитивных процессов, обеспечивающих готовность к выполнению учебно-профессиональной деятельности, осознание уровня освоения социального опыта;

способность управлять эмоциональным состоянием, высокая избирательность эмоций, их зависимость от факторов среды, а также влияние оценки и самооценки на собственное поведение;

возраст и социальные условия, наиболее активно способствующие превращению интересов личности в фактор действия, познания, целеполагания и преобразования действительности, что в конечном итоге позволяет развивать «вкус» к социальной деятельности;

включение в учебно-профессиональную деятельность, что обеспечивает активный процесс становления тех практических умений, навыков и компетенций,

которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей;

включение личности в широкие многосторонние связи с обществом: самореализация в коллективе, освоение разнообразных социальных ролей; усложнение сферы общения, рост потребности в признании и одобрении со стороны сверстников.

Социальную активность студента следует рассматривать как интегративное качество личности, представляющее собой целостную систему социальных знаний, оценочных суждений и переживаний, мировоззренческих установок, поступков, ориентированных на проявление самостоятельности и инициативы; направленное на взаимодействие с социальной средой и ее преобразование через различные виды деятельности; проявляющееся в гуманистических, деловых и гражданских качествах личности.

Анализ научной литературы и реального опыта по проблеме формирования социальной активности студентов педагогических профессий позволил выделить ряд условий, соблюдение которых ведет к структурированию и оптимизации этого процесса.

Одним из наиболее общих и важных педагогических условий формирования социальной активности современного специалиста выступает социально-педагогическая компетентность педагогов образовательного учреждения, представляющая собой составляющую его профессиональной компетентности. Социально-педагогическая компетентность, как сложное интегративное образование, включает совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, личностных качеств, взглядов и убеждений, позволяющих специалисту свободно ориентироваться в динамично меняющемся социуме, в среде своей профессиональной деятельности, максимально используя свои возможности, адаптируясь к запросам общества.

Следующим педагогическим условием выступает использование педагогами образовательного учреждения в своей практической деятельности потенциальных возможностей социальной среды как дополнительного педагогического средства формирования социальной активности студентов.

Данное условие включает в себя как социально-педагогическую компетентность педагогов, так и представленность высокого уровня социальной активности в структуре личности сотрудников учреждения образования.

Педагоги в процессе формирования социальной активности студентов выступают в качестве особых агентов социализации, так как имеют целью нейтрализовать негативные факторы социализации, решая при этом задачи социального воспитания. Педагог должен оценивать социальную активность конкретного студента через призму структуры имеющегося у него социального опыта, а социальный опыт – через потенциальные возможности его освоения личностью.

Педагог, выступая в качестве субъекта процесса формирования социальной активности студентов, следовательно, должен обладать знанием диагностики и активизации имеющихся у студентов ресурсов осуществления учебной и внеучебной деятельности, а также знанием собственных возможностей и умением преобразовывать личностные ресурсы в действенные поддерживающие программы.

Необходимым педагогическим условием формирования социальной активности выступает вовлечение студентов в многофункциональную социально-ориентированную внеучебную деятельность.

Важной особенностью внеучебной деятельности является ее четко выраженная воспитательная и социально-педагогическая направленность, т.е. опора на социальную среду в достижении педагогических целей. Внеучебная деятельность

направлена на целенаправленное использование возможностей социальной среды как дополнительного педагогического средства воздействия на личность студента, обеспечение условий эффективного социального воспитания, творческой самореализации, формирования активности и успешного социального развития личности.

Организацию внеучебной деятельности следует осуществлять в трех взаимосвязанных процессах:

организации социального опыта, связанного с формированием социально-воспитательного пространства образовательного учреждения и направленного на активное освоение его студентами;

образования студентов, социально-воспитательный аспект которого заключается в систематическом социальном обучении, социально-педагогическом просвещении, стимулировании самообразования;

индивидуальной помощи, направленной на формирование способностей принимать эффективные решения, адекватные конкретным личностно-средовым ситуациям.

Процесс формирования социально активной личности студента предполагает определение и учет потенциала внеучебной деятельности учреждения образования. Эта деятельность реализуется в следующих направлениях: раскрытие, развитие и использование социальных способностей студентов и педагогов; формирование индивидуальных практических знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения конкретной профессиональной трудовой деятельности; активное потребление социального опыта, культуры. Она обеспечивает более интенсивную социализацию студентов, близость к профессиональной среде, социальным отношениям, ведущей к глубокому развитию профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

В качестве одного из педагогических условий также может выступать обеспечение поэтапного формирования социальной активности студентов во внеучебной деятельности. Поэтапное включение студентов во внеучебную деятельность осуществляется на основе учета целей профессионального образования, воспитания и формирования личности будущего специалиста, гражданина, свободной личности и предполагает направленность на формирование структурных признаков социальной активности: когнитивного, оценочно-эмоционального, мировоззренческого, поведенческого.

На когнитивном этапе осуществляется процесс формирования у студентов знаний о социальной действительности, дающих сведения об особенностях социального общения, способах взаимодействия с социальной средой, формах проявления активности. На данном этапе необходима организация процесса формирования у студентов самостоятельности и устойчивости суждений о социальных нормах, регулирующих взаимоотношения людей, формирования умений давать содержательную характеристику социальным, нравственным ценностям и анализировать, как именно они могут проявляться в поведении. Социальные, нравственные знания становятся для личности основой для решения учебных, профессиональных и, главное, жизненных задач.

Оценочно-эмоциональный этап заключается в формировании личностного отношения к проявлению социальной активности. На данном этапе организуется формирование оценочных суждений и эмоциональных отношений студентов к явлениям социальной действительности, отдельным действиям и поступкам, наблюдается сущность субъективного отношения к деятельности.

Восприятие и интериоризация социальных норм, ценностей, а также выработка собственных отношений, ценностей невозможны только на когнитивном

уровне и предполагают активную роль эмоций в этом процессе. Эмоции личности отражают окружающий мир в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, значимости своего поведения в той или иной социальной деятельности. Они неразрывно связаны с важнейшими качествами личности, ее нравственным содержанием, характером мотивационной сферы, эстетическими и нравственными ценностными ориентациями.

Мировоззренческий этап предполагает формирование у студентов целостного представления о социальной активности как необходимом качестве личности, вследствие возникновения внутренней готовности руководствоваться заданными принципами и нормами поведения.

Мировоззрение социально активной личности раскрывает ее жизненную позицию, программу поведения и действий, что является необходимым условием для определения уровня социальной активности. Данный этап должен характеризоваться наличием таких признаков, как:

системность убеждений личности, в которых наблюдается функции эмоционального и рационального компонентов;

широкий диапазон убеждений студентов, когда возникает целая система убеждений, связанных с их будущим положением как членов общества, что в большей части, обусловлено получаемой профессией;

проявление убеждений в личностных особенностях студентов (ответственности, уважительном отношении к другому человеку, толерантности и т.д.).

Поведенческий этап нацелен на формирование устойчивого социально активного поведения, проявляющегося в любых ситуациях и основанного на возникших сознательных навыках и привычках. Показателем социальной активности на данном этапе выступают ориентация действий студента на социально одобряемые нормы, ценности, суждения, убеждения, а также устойчивость и самостоятельность линий поведения, наличие социальной позиции личности.

Предпринимая определенные действия, проделывая те или иные операции, студент проявляет свое отношение к общественно значимой деятельности, другим людям и социальным группам, к самому себе, занимая те или иные социальные позиции. Показателями социальной активности личности на данном этапе также могут выступать активная жизненная и гражданская позиции; выбор моральных образцов поведения; активное участие в общественных делах образовательного учреждения, коллектива; участие в студенческом самоуправлении; организаторские и коммуникативные способности.

Данное педагогическое условие – обеспечение поэтапного формирования социальной активности студентов – ориентировано на отбор эффективных форм и методов работы с личностью в зависимости от уровня сформированности у нее этого качества.

Реализация представленных условий требует повышенного уровня социальной активности педагогического коллектива образовательного учреждения, общекультурной и специальной подготовки педагогов. Конечным результатом организуемой деятельности по формированию социальной активности студентов выступает личностное образование, включающее совокупность структурных признаков (когнитивного, эмоционально-ценностного, мировоззренческого и поведенческого), качества будущего специалиста (гуманистических, деловых и гражданских) и социальный опыт личности.

Литература

- [1] *Иванова Г.П., Шакирова Э.Ф.* Методика формирования социальной активности студентов педагогического колледжа во внеучебной деятельности – М.:МПГУ, 2009.
- [2] *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005.
- [3] *Хайкин, В.Л.* Активность (характеристики и развитие) / В.Л. Хайкин. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2000.
- [4] *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - №8.

Моров А.В.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Одной из важнейших задач, стоящей перед российской системой образования на протяжении последних лет, является необходимость соответствовать стремительно изменяющимся реалиям социально-экономической жизни в стране. Появление и развитие рыночных отношений, отказ от плановой экономики, расширение возможностей индивидуальной экономической инициативы требуют от вузов адаптировать свои образовательные продукты под формирование нового образа выпускника: энергичной и конкурентоспособной личности, готовой успешно добиваться своих целей в реальной рыночной среде.

Известно, что более половины выпускников российских вузов работают не по специальности [1]. Это подчеркивает первоочередную важность тех дисциплин, что формируют будущего специалиста как личность, дают ему универсальные умения самоактуализации и самореализации в рыночной среде. Негосударственные вузы, традиционно более динамично реагирующие на требования экономической действительности, уже отразили данную тенденцию при формировании пакета дисциплин по выбору.

Данная тенденция еще ярче прослеживается в секторе дополнительного образования, где слушатели «голосуют рублем», выбирая те вузы и специальности, которые предлагают наиболее мотивирующий учебный контент: курсы, направленные не столько на развитие понимания конкретных операций, сколько на формирование универсальных управленческих умений, позволяющих менеджеру эффективно решать самые разные задачи в своей профессиональной деятельности.

Максимальные возможности по удовлетворению запросов клиентов предлагают краткосрочные образовательные продукты, предполагающие выдачу сертификатов установленного вузом образца. Такие программы часто создаются под запросы корпоративных заказчиков, и их программа формируется в тесном сотрудничестве с самими будущими слушателями курса или их работодателем. В результате бизнес-продукты дополнительного образования часто являются уникальными, оказывают значительное влияние на репутацию вуза в деловом сообществе, создают и поддерживают профессиональные контакты и играют важнейшую роль в формировании имиджа образовательного учреждения. Вопросы удовлетворенности клиентов качеством бизнес-продуктов, таким образом, оказывает непосредственное влия-

яние на реализацию важнейшей задачи, стоящей перед любым вузом, в особенности негосударственным, – организацию набора студентов.

В условиях пресловутой «демографической ямы», когда объективная социальная реальность вынуждает вузы сокращать прием выпускников школ, внимание администрации образовательных учреждений должно переключиться на сектор дополнительного образования, который в значительной степени не зависит от демографической ситуации. Отметим и экономические преимущества краткосрочных программ допобразования – они, как правило, не только обладают более высокой рентабельностью, но и, в отличие от растянутого на долгие годы обучения по программам ВПО или СПО, приносят «быстрые деньги», которые вуз может немедленно использовать.

Особую роль в решении этой задачи играют именно бизнес-продукты. Их клиентами становятся руководители и топ-менеджеры предприятий, которые часто принимают решение о направлении на обучение целых групп своих подчиненных. Таким образом, помимо прямого дохода, бизнес-программы обеспечивают и наполняемость программ, ориентированных на более низкий ценовой сегмент.

Важно отметить, что для успешной реализации образовательных задач, стоящих перед учреждением высшего профессионального образования, необходимо не только предлагать образовательный продукт, соответствующий требованиям государственного стандарта, но и постоянно вести деятельность, направленную на формирование и поддержание учебной мотивации студентов и слушателей. Задача поиска инструментов формирования такой мотивации является одной из важнейших задач, стоящих перед руководством вуза в целом и структур дополнительного образования в частности.

Формирование высокого уровня мотивированности слушателей программ дополнительного образования представляется особенно сложной задачей. Факторы, влияющие на учебную мотивацию таких студентов, существенно отличаются от студентов заочного и тем более – очного отделения. Для понимания особенностей учебной мотивации клиентов программ бизнес-образования, необходимо обратиться к основным теориям мотивации, используемым в современной психологии.

Наиболее известной из таких теорий является теория А. Маслоу, позднейшие интерпретации которой выделяют пять уровней потребностей: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в любви и принадлежности; потребности в чувстве собственного достоинства и статусе; потребность в самовыражении и личностном росте [2].

Все продукты дополнительного образования можно условно разделить на категории, соответствующие потребностям обучающихся. Первой и самой крупной категорией являются образовательные курсы, предназначенные для повышения операционной эффективности сотрудников предприятий. Такие продукты охватывают большую часть курсов повышения квалификации бухгалтеров, экономистов, поваров и других работников низшего звена. Слушатели этих программ рассчитывают получить простые операционные алгоритмы, применимые в повседневной рутинной работе, а также познакомиться с новыми требованиями законодательства. Важным мотивом прохождения обучения для этой категории слушателей является получение государственного свидетельства о повышении квалификации, которое может сыграть определенную роль в успешной личной карьере. Как правило, такие курсы запускаются по согласованию с руководством компаний, а обучение сотрудников оплачивается за счет предприятия.

Курсы данной группы ориентированы на удовлетворение низкоуровневых потребностей, в первую очередь – потребности в безопасности. Повышение опера-

ционной эффективности позволяет сотруднику соответствовать корпоративным стандартам производительности, избежать замечаний на работе, сохранить свой социальный статус в трудовом коллективе.

Несмотря на низкую стоимость обучения из расчета на одного слушателя, подобные программы оказываются достаточно прибыльными за счет высокой наполняемости групп. Как уже отмечалось, для обеспечения рентабельности образовательных программ в низкой ценовой категории важны контакты с руководством предприятий и положительный имидж учебного заведения в глазах топ-менеджеров, принимающих решения об обучении персонала. А такой имидж эффективно зарабатывается за счет программ, ориентированных именно на представителей высшего руководства предприятий.

Очевидно, что для потребителей элитных продуктов бизнес-образования низкоуровневые потребности являются не слишком актуальными. В данную группу входят успешные люди с достаточно высоким достатком, сделавшие карьеру в государственной или коммерческой сфере и теперь заинтересованные в продолжении образования. Их доминирующая потребность – в самовыражении и ощущении личностного роста. Именно создание образовательного продукта, направленного на удовлетворение этой потребности, позволит обеспечить высокую мотивированность студентов на активное и результативное участие в образовательной деятельности.

Практика показывает, что, обращаясь к партнерам с необходимостью разработки и проведения каких-то инновационных образовательных программ, высшее руководство предпочитает формат тренинга, мастер-класса, практического семинара – то есть курса продолжительностью не более 10-16 академических часов. Современный топ-менеджер зачастую просто не может позволить себе оторваться от управления бизнес-процессами предприятия на более продолжительное время.

Разумеется, в условиях столь ограниченного академического погружения выполнение задачи развития профессиональных умений требует особенно высокого уровня преподавания и методического обеспечения курса. В отдельных бизнес-школах учебный контент иногда подменяется развлекательным, а программы, тем не менее, проходят под характеристикой «тренинги личностного роста». Серьезные центры бизнес-образования, заинтересованные в обеспечении удовлетворенности клиентов, решении их образовательных задач и установлении долгосрочного партнерства, вкладывают ресурсы в создание подлинно интегральных продуктов, ориентированных на формирование универсальных управленческих умений.

Такие интегральные продукты, ориентированные на стимулирование личностного роста обучающихся, формируют вторую важнейшую группу бизнес-продуктов в системе дополнительного образования. Наиболее распространенными такими продуктами, что подтверждается программами и опытом ведущих зарубежных бизнес-школ, таких как, например, Гарвардская Школа Бизнеса, являются тренинги лидерства.

Изучение феномена лидерства является одним из наиболее активных направлений современных практических психологических изысканий. При этом необходимо отметить, что интерес к качествам, определяющим успешных руководителей (вождей) возник еще в древности. Египтяне определяли качества своих божественных правителей, такие как: «властное высказывание» в устах, «понимание в сердце», «язык — усыпальница справедливости». В гомеровской «Илиаде» на примерах ключевых персонажей представлены четыре важнейших качества лидера: справедливость (Агамемнон), мудрость (Нестор), хитрость (Одиссей) и доблесть (Ахилл)

[4]. Важно отметить, что набор необходимых черт лидера менялся в зависимости от социально-культурных особенностей каждого конкретного сообщества людей.

Представители различных психологических и социальных теорий также рассматривали феномен лидерства по-разному и выделяли различные черты, определяющие индивида как лидера. Сторонники «героической» теории лидерства (Т. Карлайл, Е. Дженнингс, Дж. Дауд и др.), а позже «теории черт» (Л. Бернхард, В. Бинхам, О. Тэд, С. Килбоурн и др.) основными качествами, необходимыми лидеру, выделяли: сильное стремление к ответственности и завершению дела; энергия и упорство в достижении цели, рискованность и оригинальность в решении проблем; инициативность; самоуверенность; способность влиять на поведение окружающих; структурировать социальные взаимоотношения; желание принять на себя все последствия действий и решений; способность противостоять фрустрации и распаду группы [4].

Появившиеся позднее теории среды определяли саму суть лидерства иначе, как функцию окружения. Этот подход игнорировал индивидуальные черты самих лидеров, объясняя их поведение исключительно требованиями среды. А «гуманистические» теории лидерства (Д. Мак-Грегор, С. Аргирис, Р. Ликерт) видели основной функцией лидера создание эффективной организации или сообщества, где лидер призван управлять организацией для обеспечения свободы индивидов для реализации их мотивационного потенциала и удовлетворения своих нужд [4].

Особый интерес в качестве теоретической базы для создания тренингов лидерства представляют теории «обмена» (Дж. Хоманс, Дж. Марч, Х. Саймон, Х. Келли и др.) Согласно данным теориям, группа предоставляет лидеру статус и уважение в обмен на его необычные способности к достижению цели [4]. Управление, таким образом, понимается как психологический обмен, когда лидер не только использует группу для достижения собственных целей и реализации своего потенциала, но и обеспечивает подчиненным определенный «психологический доход».

Нетрудно увидеть, что различные теории предполагают развитие совершенно разных лидерских черт. В результате теоретическая основа многих тренингов недостаточно гармонична, что приводит в результате к избыточности отдельных черт и неполной сформированности остальных. «Обученные» лидеры зачастую обладают высокой социальной активностью, умением генерировать идеи, принимать на себя ответственность, мотивировать группу, но не всегда успешно справляются с контролем хода выполнения поставленных задач, выстраиванием систематической деятельности, анализом обратной связи и корректировкой принятых решений. Это лидеры-«вспышки», яркие и недолговечные. Их работа часто связана с неприятием в коллективе, конфликтами различных масштабов и кризисом проектов в случае весьма вероятного ухода такого лидера из компании. Интегральное обучение – один из путей повышения эффективности таких лидеров в средне- и долгосрочной перспективе, а также выявления и развития лидеров среди сотрудников с иными психологическими характеристиками.

Концепция интегрального лидерства выделяет пять основных стилей (векторов) или «цветов» лидерства (рис. 1). «Белый» лидер стремится к максимально четкой формализации бизнес-процессов, регламентации деятельности компании. Он верит, что секрет успеха – в построении правильной структуры организации, а также опоре на традиции и проверенные решения, доказавшие свою эффективность. Организации, построенные «белыми» лидерами, уделяют большое внимание структурированию деятельности, созданию инструкций и регламентов, а успешность сотрудников часто объясняется грамотностью и эффективностью корпоративных бизнес-процессов [3].



Рис. 1. Векторы интегрального лидерства

«Зеленый» лидер верит, что успехи компании определяются потенциалом ее сотрудников, команда позиционируется как самый важный ресурс компании. Такой руководитель верит, что решение задач позволит его коллегам эволюционно развиваться, становясь все более успешными. «Зеленый» лидер уважает ключевых менеджеров, окружает их почетом, предоставляет максимум свободы в выборе способов достижения поставленных целей [3].

«Красный» лидер считает, что успех невозможен без яркой идеи, позволяющей мотивировать сотрудников компании. Он уделяет огромное значение позиционированию компании и ее продукции, созданию уникального торгового предложения, развитию корпоративной культуры. Такие лидеры, как правило, обладают высокими творческими способностями и нередко являются отличными ораторами. Они весьма успешны в представлении компании на публичных мероприятиях, будучи способны произвести сильное эмоциональное впечатление за минимум времени [3].

«Черный» лидер убежден, что любая компания обречена на провал, если не способна к конкурентной борьбе. Во внешних коммуникациях такой лидер умеет занимать наиболее жесткую позицию в переговорах, а внутри компании склонен внедрять мотивирующие системы оплаты труда, когда сотрудники имеют невысокий базовый оклад, но достойные бонусы за выполнение поставленных задач. В организациях, построенных «черными» лидерами, нередко существует система конкуренции между отделами и сотрудниками. «Черный» лидер отличается решительностью, он с готовностью принимает на себя ответственность и максимально требователен к подчиненным и их бизнес-результатам.

«Синий» лидер видит залог успеха в обладании максимумом информации. Маркетинговые исследования, системы обратной связи с клиентами, фокус-группы, анализ ключевых показателей – таким, как правило, предстает управленческий стиль «синего» лидера. Компании под руководством «синих» лидеров часто обладают глубоким знанием рынка, осведомленностью о конкурентах, четким пониманием собственных преимуществ и свойств предлагаемых товаров и услуг. Любому

принятому решению предшествует серьезная аналитическая работа, призванная обеспечить максимальный результат [3].

Очевидно, что каждый тип лидера наиболее успешен в одних ситуациях и менее эффективен в других. Так, «белый» лидер, скорее всего, отлично справится с работой начальника службы логистики в компании, но его эффективность при управлении отделом продаж будет ниже. Эффективность «красного» лидера в продажах обратно пропорциональна продолжительности цикла этих продаж. «Зеленый» лидер сумеет нарастить объемы бизнеса, но ему будет сложно определить новые сферы деятельности для компании. Назначение «черного» лидера в коллектив со сложившейся структурой и традициями с высокой вероятностью приведет к конфликту. «Синий» лидер идеально подходит для должности финансового директора и может оказаться неожиданно эффективным в разработке маркетинговой кампании для высокотехнологичных продуктов. Суть интегрального подхода к развитию качеств лидера – осознать собственные дефициты и суметь гармонично развить в себе качества всех пяти «цветов» [3].

Важно понимать и то, что развитие каждого из векторов лидерства может быть как недостаточным, так и избыточным. Чрезмерное влияние «белого» стиля управления приводит к стагнации бизнеса и неприятию новых идей. Переизбыток «зеленого» грозит анархией и безответственностью, а «красного» - прожектерством, постоянной сменой приоритетов и неспособностью завершить начатое. Засилье «черного» разрушает коллектив, создает высокий уровень стресса и атмосферу всеобщего недоверия. Слишком много «синего» оборачивается оторванностью от практики и пассивностью, проблемами с принятием решений в динамично развивающейся ситуации. Таким образом, интегральный подход предполагает не только развитие недостающих лидерских векторов, но и предотвращение избыточности отдельных стилей [3].

Интегральный тренинг лидерства – образовательный продукт, изначально разработанный в Восточно-Европейском институте для удовлетворения высокоуровневых психологических потребностей, в первую очередь – потребности в самовыражении и саморазвитии. Тренинг изначально предполагает, что его клиенты – лидеры, обладающие собственным уникальным лидерским стилем. Такая позиция нравится руководителям, ведь она соответствует их потребности в статусе. При этом диагностика векторов интегрального лидерства, как правило, выявляет недостаточное развитие одного или нескольких векторов. Дальнейшая работа на тренинге направлена на развитие соответствующих психологических качеств, причем упражнения построены на решении практических ситуаций, способных реально возникнуть в деятельности компании. Обеспеченный высоким качеством преподавательской работы, тренинг способствует формированию устойчивой учебной мотивации не только на относительно короткий период самого тренинга (8-16 часов), но и на более долгосрочные программы, такие как, например, курсы «Мастер делового администрирования» (МВА) и mini-МВА.

Несмотря на свою доказанную эффективность, тренинг интегрального лидерства, в силу ориентированности на достаточно узкую группу потребителей, не может являться достаточным инструментом для обеспечения высокого уровня учебной мотивации всех потребителей образовательных продуктов Восточно-Европейского института. Но сам подход, использованный при создании этого курса: интеграция педагогики и психологии, анализ разноуровневых потребностей целевой социальной группы и разработка продукта, адресно отвечающего выявленным потребностям – представляется весьма перспективным. Научная проблематика, связанная с механизмами формирования и поддержания учебной мотивации,

является пока недостаточно исследованной в отечественной теории и практике. Актуальность мотивационных исследований, осуществляемых на базе факультета дополнительного образования Восточно-Европейского института, бесспорна. Результаты этих исследований не только повысят мотивированность студентов и качество образовательного процесса в конкретном вузе, но и станут основой для формирования мотивационного компонента учебного процесса во всех учебных центрах страны.

Литература

- [1] Магистр в Бюджете // Российская газета. Федеральный выпуск № 4835. – 27 января 2009.
- [2] Макклелланд Д. Мотивация человека. – 1-е изд. – СПб.: Питер-пресс, 2007.
- [3] Мороз А.В. Интегральное лидерство. [Электронный документ]. – (http://mveu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=53:integralnoeliderstvo&catid=18:experts). Проверено 23.01.2012.
- [4] Ольшанский Д.В. Политическая психология / Д.В. Ольшанский. – М., 2002.

Мосеева Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях глобализации современного мира, особенностью которого является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, интеграция мира в целом обуславливает изменение в образовании и воспитании, задача которого все более актуализируется в подготовке учащихся к жизни в многонациональном мире.

Сегодня перед системой образования в России выдвигается архиважная задача воспитания и формирования личности, обладающей этнокультурной компетентностью, обучение молодежи принципиально новому отношению представителей различных этносов к совместной жизни в одном государстве, мире, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодежь понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов.

Исторически наше государство сложилось как сообщество разных этносов, культур и религий. Изменения, происходящие в стране - политические, экономические, социальные - привели к росту национального самосознания этносов. В то же время, тенденции межэтнического расслоения, обособления народов, характерные для мирового сообщества, зачастую порождают национальную нетерпимость и непримиримость, ведущую к межнациональным конфликтам. Поэтому для сохранения прочности государства, социально необходимо учитывать интересы всех народов и культур, населяющих страну и мир в целом. Сегодня приоритетными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. Прежде всего - это стратегия ненасилия, идея этнической терпимости к чужим позициям, ценностям, культурам, поиск взаимоприемлемых компромиссов, идея диалога и взаимопонимания. Поэтому вопрос развития духовно-нравственной, свободной, этнотолерантной, граждански активной, компетентной в

культурах народов личности в условиях многонационального мира приобретает первостепенную значимость.

Ученые отмечают, что именно в подростковом возрасте формируются основы мировоззрения и миропонимания личности, происходит этнокультурное развитие молодых людей. Результативной для этого является включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на основе специально созданных педагогических ситуаций, направленных на формирование жизненно важных качеств личности, позволяющих молодежи принимать адекватные поведенческие решения, реализуя когнитивные, мотивационные, коммуникативные и деятельностные стратегии адаптивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Современное общество, характеризующееся стремительными миграционными процессами, значительно трансформируется в этническом аспекте. Многочисленные проблемы межэтнических отношений в обществе все более требуют поиска новых научных подходов к исследованию личности, способной и готовой к позитивному межэтническому взаимодействию на основе социально-значимых установок. Личность, способная к конструктивному межэтническому диалогу, обладает этнокультурной компетентностью, привлекающей внимание научной общественности.

Анализ научной литературы показывает, что процесс формирования этнокультурной компетентности рассматривается в научных трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы этнической идентификации и этнического самосознания нашли отражение в исследованиях А.В. Авксентьева, А.В. Арутюняна, Ю.В. Бромлея, П.И. Кушнера, Н.М. Лебедевой, А.П. Садохина, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.); Большое внимание уделено вопросам толерантного сознания и толерантных отношений (С.К. Бондырева, А.П. Садохин, И.Б. Гриншпун и др.), проблемам воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичности (Д.С. Батарчук, Е.Н. Дворникова), педагогических возможностей этнокультуры (Р.Х. Кузнецова) этнического самосознания разных этносов (Е.М. Аджиева, А.А. Иванова, А.С. Обухова, Ф.С. Эфендиев, и др.).

Выявление сущности формирования этнокультурной компетентности включающей проблемы развития диалога и взаимовлияния этнических культур представлено в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Р.Г. Абдулатипова, Ю.В. Арутюняна, Э.А. Багрова, Ю.В. Бромлея, З.Т. Гасанова, Г.Д. Дмитриева, Л.М. Дробижевой и др., межэтнического взаимодействия (Дж. Бэнке, Н.Б. Крылова, М. Уолцер, К. Цюрхер и др.).

В зарубежной педагогике анализируется влияние культурного фактора на нацию, иерархию её ценностей. (М. Анбер, К. Бенедикт, Ж. Пуассон и др.), возможности преодоления расовых (национальных) предубеждений и дискриминации (Дж. Белл, С. Брок, С. Грент и др.); национальная культура в учебно - воспитательном процессе рассматривается в научных трудах Е.В. Бондаревской, Г.Н. Волковым, В.И. Комаровым, Е.В. Баскаковой и др.; функционирование культуры в условиях учебного заведения рассматривается Л.А. Воловичем, Г.В. Мухаметзяновой. В исследованиях анализируется национальный компонент как составная часть образования, пути его усиления в деятельности учебных заведений.

Данные исследования способствуют накоплению и систематизации научной информации по проблемам формирования этнокультурной компетентности личности.

Под этнокультурной компетентностью нами понимается совокупность знаний и умений, позволяющие личности принимать адекватные поведенческие решения, проявляя когнитивные, мотивационные, коммуникативные и

деятельностные стратегии адаптивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Чем выше социальное и национальное разнообразие общества, тем более необходим поиск оптимальной меры согласия. Государственная политика любой страны должна быть направлена на достижение социального доверия и толерантности как факторов экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности. Как отмечают исследователи, итоги мониторинга социальной напряженности выявили ряд глубинных факторов, которые необходимо учитывать: рост гипермобильности населения, приводящей к ломке привычных социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными и социальными слоями общества, поколениями, к росту вероятности социальных конфликтов; восприятие проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и, тем самым, явное или неявное санкционирование использования негативных образов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп; распространение манипулятивных технологий формирования отношения к людям, как «свои – чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти».

Современное общество переживает период глубоких социально-культурных изменений. Межнациональные отношения, вопросы самоопределения нации, взаимодействия, а в некоторых случаях и противопоставления национальных интересов, культурных традиций, обычаев нередко сопровождаются острыми конфликтами, вплоть до военных столкновений.

Этнокультурная компетентность как способ адаптации и организации жизнедеятельности людей является важнейшим показателем их отношений друг к другу. В культуре раскрывается духовный мир человека, его способности, потребности, мировоззрение, знания, умения и т.д. В наше время выживание человечества зависит от становления мировой культуры, сочетающей в себе общечеловеческие ценности и самобытные национальные культуры. Основанием такого единения культур могут служить гуманистические ценности. Проблема формирования этнокультурной компетентности, этнотолерантности, взаимного уважения, доброжелательности, взаимопомощи сегодня актуальна как никогда.

Результаты исследований ученых указывают на необходимость четкой педагогической концепции в вопросах этнокультурного развития молодежи, что часто отражается на практической деятельности образовательных учреждений. В решении данной проблемы часто обнаруживается факт недостаточных знаний о многонациональной среде, не развиты компоненты положительного эмоционально-ценностного отношения к особенностям различных культур, а также умений и навыков взаимодействия с их представителями.

В соответствии с этим, возникает проблема, заключающаяся в необходимости разработки эффективной модели, определении и обосновании педагогических условий формирования этнокультурной компетентности старшеклассников на основе педагогических ситуаций. Известно, что человек и только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа и культуру межэтнического взаимодействия.

В настоящее время актуальность вопросов, связанных с формированием этнокультурной компетентности приобрела особую значимость. За этим кроются не только созидательные мотивы интереса к другим культурам, стремление обогатить свою культуру опытом и оригинальностью других, сколько совсем другие причины, происходящие в последние годы радикальные изменения в социальной, поли-

тической и экономической сферах вызвали потрясения мирового масштаба. И как следствия – рост потока миграции, их переселение, столкновения приводят к конфликту культур.

Создание обществ, ассоциаций, объединяющих исследователей проблемы взаимодействий культур, возросшее число публикаций на тему диалогов и особенно конфликтов культур, включение курсов по проблемам этничности в программы образовательных учреждений подтверждают всю важность данной проблемы. В новых условиях расширения обмена между странами в области деловых отношений, нации, искусства, спорта, туризма, культура выступает важным фактором регуляции не только внутренней жизни государства, но и взаимоотношений между странами.

Исходя из особенностей и сложностей межнациональных отношений в современных условиях, выражающихся, с одной стороны, в росте национального самосознания, с другой – изменения в политической системе, демократизации национальных культур, проблема межнационального общения в многонациональных коллективах встает очень остро.

Становление открытого гражданского общества России, продолжение демократических реформ должно опираться на широкую общественную поддержку, консолидации общества.

В современной социальной ситуации особо актуальным является определение механизма снятия или хотя бы снижения социальной конфликтности. Как отмечает А.А. Глебов, одним из важнейших таких механизмов является культура межнационального общения, характеризуемая как готовность личности и умение общаться с представителями разных наций и народностей, способность учитывать идеологическую специфику разных общественных движений и политических партий, проявлять деликатность и терпимость к людям в любых ситуациях всех сфер их жизни [1].

Недостаток знаний о других народах, отрицательные национальные стереотипы в обществе определяют во многом конкретные ситуации, вызывающие психическое неудовлетворение людей, которые переносятся на национальную почву. Поэтому в современной социальной ситуации актуальным является определение механизма снятия или хотя бы снижения межнациональной конфликтности. В связи с этим появились нормативные акты, отображающие госзаказ на воспитание в личности культуры межнационального общения, подчеркивает в диссертационном исследовании О.Н. Попова.

Сегодня слияние народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как никогда, встала проблема воспитания и уважения к чужим культурам, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточной точности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано внимание к вопросам формирования этнокультурной компетентности в условиях глобализации современного мира.

Вызовы современной цивилизации ставят перед наукой проблему выявления механизмов перехода мирового сообщества от философии воспитания к философии мира.

Одним из таких механизмов также выступает этнокультурное образование. Формирование этнокультурной компетентности предполагает развитие такого качества как толерантность. По определению В.А. Тишкова, толерантность – личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот

мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу.

Важнейшей функцией современного этнокультурного образования является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве, мире представителей различных этносов.

Многонациональность России вносит в реализацию содержания этнокультурного образования и его организацию ряд объективных сложностей. Они обусловлены, во-первых, языковой, культурной и ментальной разнородностью общества, во-вторых, задачей обеспечения духовного формирования личности как числа единого социального, экономического, политического пространства, государственной общности, что предполагает единство языка и культуры; в-третьих, необходимостью осуществления этих целей на двуязычной и полиментальной основе.

В более широком значении толерантность трактуется как норма устойчивости, определяющая диапазон сохранения различий популяции и общностей в эволюционный механизм сосуществования больших и малых социальных групп, обладающих различными возможностями развития.

Этнокультурная компетентность способствует адекватному функционированию гражданского многонационального общества. Именно в этой связи и возникает необходимость в создании условий для формирования этнокультурной компетентности личности, способности ориентации в сложном, этнически разнообразном, противоречивом мире.

В современных условиях, когда мир все больше и больше осознает необходимость прекращения разрушающих человеческое бытие отношений, каждая страна включает даже в свои основополагающие документы необходимость обеспечения позитивных межнациональных взаимоотношений на всех структурных уровнях государства, естественно, в мире межличностных отношений. И поэтому этнокультурная компетентность как нравственная и духовная в современных условиях категория отражает историческую потребность, от степени, удовлетворения которой зависит настоящее и будущее человечества.

В условиях, когда в Российской Федерации проявляются глубинные противоречия, порожденные историческим шлейфом нерешенных проблем, этнокультурная компетентность становится логически оптимальной основой рефлексии, помогающей не только понять и воспринять прошлое без излишней эмоциональной напряженности, но и найти смысл в настоящем, в каждом происходящем событии межэтнического взаимодействия [4].

Социальная значимость формирования этнокультурной компетентности состоит также в том, что она не только позволяет увидеть перспективу устранения противоречий и разрушительных конфликтов, но и пробудить требуемую социальную энергию общества и каждого ее члена, потому что объективно является особой духовно – нравственной ценностью, которая в равной степени дорога всем людям. Безотносительно к каким бы то ни было различиям и особенностям, отличающих их друг от друга.

Становясь формирующей основой духовно-нравственного воспитания, этнокультурная компетентность, способствует формированию исходных мировоззренческих установок личности, определяя тем самым ее отношение во всем их многообразии и непосредственные конкретные действия и поступки.

К началу XXI века во всем мире сложилась парадоксальная ситуация, заключающаяся в том, что гуманитарные науки подготовили почву для диалога, взаимопонимания и взаимодоверия между людьми, нациями, народностями, культурами, а

вместе с тем в мире наблюдается апогей недоверия, неприятия, подозрительности, насилия во многих областях социальной жизни и социальных отношений.

В настоящий момент в трансформирующемся многонациональном российском обществе проблема этнокультурной компетентности, как важной составляющей личности, особенно значима в сфере отношений между различными этническими сообществами.

Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного общества. Глобализация мира – явление неоднозначное. С одной стороны, она объединяет народы в хозяйственной деятельности, способствует ускорению научно-технического прогресса, разрушает исторические барьеры между народами, психологию провинциализма, узкого национализма, с другой – несёт угрозу стирания этнического и культурного своеобразия народов, унификация жизни по чуждым им стандартам, стремление защищать и сохранять уникальность собственной культуры. Согласно В.Н. Гурову, глобализация с её противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед системой образования сложную задачу подготовки молодёжи к жизни в условиях многонациональной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить человечество, наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей [2].

М.Н. Кузьмин отмечает, что Россия представляет собой специфическую мозаику, состоящую из множества народов. Они различны по величине и интенсивности внутренних связей; по социальным и экономическим характеристикам; по уровню политической организации; по языку и культуре, духовному и национальному характеру [3].

Вопросы социальной стабильности, адаптивности, социализации личности в условиях многонационального мира значительно обостряют внимание ученых, педагогов, психологов-практиков к поиску новых концепций, методологических оснований и научно-практических разработок направленных на решение проблем конструктивного межэтнического взаимодействия современной молодежи.

Литература

- [1] *Глебов А.А.* Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: учеб. пособие / А.А. Глебов. – Волгоград: Перемена, 2004.
- [2] *Гуров В.Н.* Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б. З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004.
- [3] *Кузьмин М.Н.* Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–12.
- [4] *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривая основные аспекты данной проблемы необходимо подчеркнуть, что к вопросу о сущности социального опыта впервые обратились философы древней Греции. Платон указывает на непосредственное воздействие опыта взрослых на детей, а Аристотелю принадлежит важнейшая идея о способе передачи социального опыта- «ассимиляции» или «уподоблении», происходящем в процессе общения с другими людьми.

Это изначально основополагающие идеи, построенные на базе эмпирических наблюдений и констатирующие наличия процесса передачи сведений, способов поведения, типа мировоззрения от старших поколений младшим под воздействием внешних обстоятельств.

В современной научной литературе социальный опыт зачастую рассматривается в одном ряду с такими понятиями, как жизненный опыт, индивидуальный социальный опыт. Под жизненным опытом человека понимается - витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Индивидуальный социальный опыт – это единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации.

Одним из возрастных периодов, представляющих наибольший интерес в изучении процесса социального опыта, является младший школьный возраст. Именно на этом этапе развития происходит переход от преимущественно стихийного накопления элементарного опыта к относительно контролируемой социализации, к усвоению научных понятий, формированию единой системы представлений, знаний, умений, навыков, опыта общения.

Фактором, влияющим на рассматриваемый процесс, является семья, а точнее отношение внутри ее. Образовательные учреждения, личность педагога также создают оптимальные условия для формирования системы ценностей, норм и других составляющих социального опыта, которые позволят личности в будущем эффективно адаптироваться в обществе. В этом случае результативность педагогического воздействия в значительной мере детерминирована степенью осознанного принятия личностью базовых целей жизнедеятельности в ходе самостоятельного выбора поведенческих стратегий, осуществления всей полноты индивидуальной ответственности за совершенный поступок.

Социальный опыт – это процесс и результат организованного усвоения общественного опыта [3,7]. Организация усвоения социального опыта осуществляется через организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов); организацию взаимодействий, а также обучение ему; стимулирование самостоятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы (неформальные объединения).

Диапазон путей формирования социального опыта широк, так как соответствует видам человеческой деятельности: учению, труду, общению, досугу, но ко-

гда эта деятельность организована в форме игры, то его усвоение наиболее продуктивной.

Анализ научной литературы свидетельствует, что в отечественной психолого-педагогической науке выявлены основные принципы процесса формирования социального опыта. В качестве основных фаз этого процесса названы адаптация, индивидуализация, интеграция.

Адаптация-ознакомление ребёнка с доступным ему уже накопленным в обществе социальным опытом; Индивидуализация- появление противоречия между стремлением употребить осознанный социальный опыт и имеющимися индивидуальными возможностями; Интеграция-возникновение противостояния между желанием полностью употребить имеющийся социальный опыт и социальные условия.

Социальный опыт-это всегда результат действий ребенка, активного взаимодействия с окружающим миром. Под формированием социального опыта младшими школьниками мы понимаем накопление, обогащение, осмысление, принятие в педагогически созданных условиях знаний о социальных явлениях, социальных умений и навыков, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности.

Таким образом, первой составляющей механизма становления социального опыта ребенка выступает *деятельность*. Она представляет собой и способ, и условие, и форму выражения культурно-исторического воспроизведения социального опыта, но при этом отнюдь не является чем-то внешним по отношению к внутренней структуре личности.

Накопление социального опыта возможно не во всякой деятельности. Ребенок может присутствовать на определенном занятии, манипулировать предметами и материалами, но при этом ничуть не приращивать своего социального опыта. Успешно социализирует та деятельность, которая обеспечена специальными педагогическими условиями. Она должна: воспроизводить жизненные ситуации, опираясь на детские впечатления повседневной жизни; вызывать личную заинтересованность ребенка и понимание им социальной значимости результатов своей деятельности; предлагать ребенку активное действие, связанное с планированием деятельности, обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, с самоконтролем и оценкой; предполагать взаимопомощь, вызывать потребность в сотрудничестве.

Для объяснения механизма становления социального опыта ребенка следует обратиться и к феномену *социальной роли личности*.

Ребенок с самого рождения является носителем ролей, учится их исполнять. Процесс формирования роли проходит три стадии: имитация роли, игра в роль, ролевое наполнение поведения.

На первой стадии ребенок имитирует внешнее поведение взрослых («читает» газету, не умея читать, «разговаривает» по игрушечному телефону).

На второй стадии он принимает ролевое действие как сценарий игры (играет роль мамы, врача, шофера).

На третьей стадии ребенок уже представляет социальное ожидание окружающих на свои действия в избранной роли, например «послушного сына».

Важнейший элемент, определяющий становление социального опыта ребенка, - его самосознание, без которого не состоится ни познание социального мира, ни социальное самоопределение в этом мире. Социальный опыт, определенным образом «закодированный» в социальной роли, будет присвоен ребенком только по мере активности его самосознания, по мере осознания своего

взаимодействия с окружающим социумом, своей активности в этом взаимодействии.

Социальный опыт является, с одной стороны, результатом взаимодействия личности с окружающим миром, с другой стороны, он всегда проецируется собственно индивидуальной активностью в этом взаимодействии. Поэтому еще одним элементом механизма становления социального опыта ребенка являются его социальные отношения, в которых он соотносит себя с действительностью.

Одним из важных компонентов социального опыта является опыт овладения способами. На наш взгляд, способ деятельности есть совокупность социальных умений и социальных навыков, с помощью которых достигается весомый практический результат.

В структуре социального опыта выделяется такой компонент, как опыт эмоциональных отношений, при этом подчеркивается, что такой опыт может быть приобретен, если ребенок испытывает переживание в процессе своей деятельности. Эмоциональный опыт требует переживаний, чувств, напряжения воли, обращенных на деятельность.

Социальный опыт личности несет в себе не только то, что она присваивает из материальной и духовной культуры, но и то, как она соотносит себя с действительностью, то есть определенные социальные отношения. Социальные отношения с возрастом выстраиваются в систему, которая отражает мировоззренческие установки, стиль жизни, стратегию поведения личности. Система социальных отношений многогранна, в ее структуре зарождается такой феномен, как социальная роль, представляющая дальнейший способ формирования социального опыта.

Еще одним способом освоения ребенком социального опыта является его самосознание. Человек как субъект своего сознания не может состояться, если он не способен максимально не искаженно воссоздать, оценить, понять: образ окружающей действительности; образ своей деятельности; образ самого себя.

Только в этом случае он способен ставить жизненно важные цели и с наибольшей полнотой удовлетворить свои потребности.

«Индивидуальный уровень» освоенности социального опыта в значительной степени зависит от понимания воспитанником своего внутреннего мира, от сформированности у него социальных установок на себя.

Источниками социального опыта индивида являются: собственные действия в различных жизненных ситуациях и переживание этих ситуаций, раздумья над наблюдаемыми поступками других людей, опыт заключенный в произведениях художественной литературы, изобразительного искусства, кино, переработанный и присвоенный личностью.

Социальный опыт, накопленный человечеством, в основе своей не передается индивиду обычным биологическим механизмом наследования, осуществляемым с помощью генетического аппарата. Каждый человек овладевает необходимым социальным опытом индивидуально, хотя и при помощи общества. Взаимодействуя с окружающим миром, личность усваивает социальный опыт в различных формах.

Социальная среда вырабатывает определенные личностно-характерологические стереотипы для эффективного упорядочения опыта межличностных связей, совместного существования. Она оказывает влияние на индивида с целью определения линии его поведения согласно образцу. можно допустить, что человек и сам проявляет стремление принадлежать к определенной социальной группе, что можно выразить кратко стремлением «быть как другие» или «быть с другими». Однако, в силу своей самоактивности, человек не всегда становится пас-

сивным объектом манипуляций. Он сам вырабатывает свое отношение к социальной среде, выражает свою волю принадлежать к ней или особиться от нее.

Социальный опыт индивидуален и не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует творческого освоения личностью социальной действительности. Социальный опыт формируется в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности; Личность выступает как субъект деятельности, принимающий или отторгающий внешние воздействия. Основными функциями социального опыта являются: обеспечение становления внутреннего мира человека, ориентировка в нем, в мире собственных ценностей и поступков, включение осваиваемых ценностей в общий личностный и гностический фонд обучаемых; обеспечение реализации в деятельности учения собственно личностных проявлений.

Литература

- [1] Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка изд. «Речь», 2004.
- [2] Громакова Т.В. Формирование социального опыта младших школьников в Монтессори образовании. Оренбург, 2005.
- [3] Кудяева И.А. Освоение социального опыта младшими школьниками в общеобразовательном процессе. Саранск, 2004.
- [4] Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2003.
- [5] Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000.

ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ

Кисляков П.А.

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящие изменения в обществе, в социально-экономической, политической, духовно-нравственной, информационной сферах, с одной стороны создают качественно новые возможности выбора жизненного пути, с другой – оказывают деструктивное воздействие, вызывающее у многих людей дезориентацию в современной социальной ситуации, негативно отражаясь на планах, целях и качестве жизни, повышают социальную напряженность и приводят к нарастанию социального неблагополучия, росту аддикций, криминализации социальной среды, ухудшению социального здоровья общества.

По мере обострения социальных проблем, тематика безопасности занимает все большее место в научной литературе. В исследованиях последних лет комплексно отражены социально-политические, экономические, военные, демографические, культурные, духовно-нравственные, информационные, криминальные, психологические и иные аспекты безопасности личности, общества и государства. Социальная безопасность рассматривается авторами в разных сферах жизнедеятельности общества, как в широком, так и узком смысле. В широком смысле социальная безопасность близка к безопасности общества, так как охватывает все сферы жизнедеятельности людей. В узком смысле социальная безопасность предполагает устойчивое развитие некой части социума, например сферы образования, семейно-бытовой и пр. Главной структурной единицей любого сегмента общества является личность, поэтому представляется необходимым исследовать проблему обеспечения социальной безопасности применительно к жизни отдельного человека и к его профессиональной деятельности.

В современных условиях неизбежно формируется социальный заказ на разработку психологических основ проблем социальной безопасности, как компонента национальной безопасности страны [1; 3]. Также актуализируется поиск социальных институтов, которые позволили бы вернуть человеку чувство связанности с другими, избавиться от ощущения ничтожности и незащищенности перед окружающим миром. Как справедливо отмечает О.О. Андронникова, в первую очередь это должны быть институты семьи, образовательного пространства (школы, ВУЗа), пространство трудовых отношений.

Перед системой образования стоит задача развития социальной безопасности личности, включая подготовку к безопасному существованию в современном социуме, формирование умений защитить себя и своих близких в случае возникновения экстремальной, кризисной ситуации социального происхождения.

Наложение целей развития социальной безопасности личности на систему педагогического образования отражает его дуальный характер. Вуз должен создать условия для развития социальной безопасности студентов – будущих педагогов как субъектов образовательного процесса в вузе. Выпускник, освоивший ООП по педагогическому образованию, уже в новой роли педагога как субъекта образовательного процесса в школе, призван формировать социальную безопасность школьников. От компетентности педагогов в сфере социальной безопасности зависит, насколько школьники будут подготовлены к безопасной жизни в современном социуме, а также степень организации безопасного взаимодействия субъектов образовательного процесса в школе. Именно эта дуалистичность отличает педагогическое образование от любого другого и обязывает искать новые подходы в профессиональной подготовке педагогических кадров в данном направлении.

Данные положения легли в основу разработанной нами Концепции подготовки будущих педагогов к обеспечению социальной безопасности, реализуемой в Шуйском государственном педагогическом университете. В основу концепции положен акмеологический подход, предполагающий целостное изучение человека как индивида, личности и субъекта деятельности.

Остановимся на рассмотрении направлений развития социальной безопасности студентов педагогического вуза как субъектов образования в рамках названных категорий.

Термин «индивид» используется для обозначения отдельного человека как единичного представителя человеческого рода в биологическом плане и как единицы общества в социальном плане [7]. Соответственно категория безопасности индивида представляет собой дуалистическую биосоциальную категорию, неразрывно связанную с человеком как биологическим, так и социальным существом.

Человек как биологическое существо обеспечивает свою физическую безопасность, связанную с необходимостью защиты заложенных природой чисто физиологических жизненно важных потребностей, в первую очередь потребности в самосохранении. Человека как индивида характеризуют психофизиологические качества, которые проявляются в чувствительности человека к обнаружению сигналов опасности, в его скоростных возможностях реагирования на них. Обеспечение физической безопасности требует соблюдения человеком определенных инстинктивных или выработанных опытом норм и правил поведения в профессиональной деятельности, в повседневной жизни, в быту.

На поведении человека в нормальных условиях жизнедеятельности и в условиях экстремальной ситуации сказывается его психическое и физическое состояние. Соответственно подготовка студентов направлена на развитие способностей к психической саморегуляции и реализацию здорового образа жизни. В процессе обучения студенты осваивают технологии психической саморегуляции эмоционального и психофизиологического состояния, необходимые для предупреждения экстремальных ситуаций, снижения социальной напряженности в образовательном пространстве: техника управляемого дыхания, управление вниманием, регуляция мышечного стереотипа, создание чувствительных образов и др. Отрабатываются приемы экстренной само- и взаимопомощи при психических нарушениях и психосоматических расстройствах (стресс, тревожность, депрессия, страх, паника и пр.).

Физическая безопасность характеризуется высоким уровнем здоровья и реализацией здорового образа жизни. Мы рассматриваем понятие «здоровый образ жизни» применительно к студенту, с учетом определения академика Ю.П. Лисицына, как гармоничное единство биологических и социальных свойств индивида, совокупность поведенческих факторов, которые способствуют сохране-

нию и укреплению здоровья, обеспечению личной безопасности, а так же успешному обучению, воспитанию и личностно-профессиональному развитию.

Реализуемое нами здоровьесформирующее образование включает совокупность учебно-воспитательных модулей, раскрывающих факторы риска нарушения здоровья: гигиеническая грамотность, рациональное питание, адекватная физическая активность, рациональный режим труда и отдыха, здоровый психологический климат, направленность на создание здоровой семьи, профилактика вредных привычек (курение, алкоголизм, наркомания) и заболеваний передаваемых преимущественно половым путем [4].

Подверженным несчастным случаям более свойственна агрессивность, импульсивность, рассеянность, эмоциональная неуравновешенность, высокая динамика истощения и пр. В связи с чем, у студентов необходимо развивать такие качества, как эмоциональная уравновешенность, внимательность, лидерские качества, способствующие в перспективе обеспечению безопасности школьного коллектива.

Социальная часть индивида относится к человеку как социальному существу и связана с процессом социализации личности. Социализация представляет собой процесс становления личностного потенциала, усвоения индивидом ценностей, норм, моделей общественного поведения. Социализация реализуется как процесс целенаправленного воздействия на человека (воспитание, образование), так и спонтанно, под непосредственным воздействием внутрисемейных отношений, ближайшего социального окружения, а также под влиянием средств массовой информации [6]. Помогая ребенку в процессе социализации адаптироваться к условиям жизни, родители и педагоги, не желая того, одновременно снижают уровень его внушаемости, делают более подверженным любой манипуляции в будущем. Здесь с целью предупреждения опасности манипулирования личностью важно формировать у студентов критическое мышление, обучать основам информационно-психологической безопасности. Освобождению сознания от односторонней информационной зависимости, его раскрепощению могут способствовать приобщенность к искусству, а также творческое отношение к жизни и профессиональной деятельности. Студентам нужно знать цели, методы и средства современного манипулирования сознанием людей и уметь контролировать степень своей зависимости от внешних воздействий.

Личность как социальное по своей природе, относительно устойчивое образование представляет собой социальное качество индивида; систему мотивационных отношений; индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений [7].

Человеку, как личности безопасного типа, присущи способности предвидеть опасности, знания современных проблем безопасности, стремление решить эти проблемы и при этом разумно сочетать свои личные интересы с интересами общества (социальной группы).

Одной из базовых потребностей личности является потребность в безопасности (А. Маслоу), без частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие личности, достижение самореализации. Вместе с тем потребность в безопасности редко выступает как активная сила, она доминирует только в экстремальных ситуациях, побуждая организм мобилизовать все силы для борьбы с угрозой. У студентов необходимо формировать потребность в безопасности в повседневной жизни, проявляющаяся в виде желания избегать конфликтные ситуации в быту и профессиональной сфере, строить гармоничные отношения с окружающими, избегать потенциально опасные места.

Человеку как личности присуща тенденция к самоосуществлению, направляющая его развитие. Направление развития человека определяется выбором, который он делает [6]. Личность обладает относительной свободой выбора вариантов собственного поведения, осуществляет целеполагание в рамках своей жизнедеятельности. Человек может идти по пути полнейшей свободы и независимости, отречься от всевозможных норм морали, социальных связей и т.д. и обрести сопутствующие этому процессу психическое напряжение, чувство ничтожности и одиночества, противостояния окружающему миру, полному опасностей и угроз, или принять определенные ценности и общественные нормы, правила и социально позитивные формы взаимодействия с другими людьми и группами [1].

При этом, реализуемый нами акмеологический подход к развитию социальной безопасности студентов предполагает осуществление ими дихотомического анализа, направленного на изучение как опасного (девиантного, аддиктивного, деликвентного, агрессивного, виктимного, интолерантного и пр.) поведения личности и связанных с этим угроз, так и личности безопасного типа.

С акмеологических позиций субъект рассматривается как источник активности, обладающий способностью самоопределения, саморазвития, самоорганизации, путем саморегуляции и разрешения человеком (личностью, группой) различного рода противоречий. Субъектная природа человека проявляется в его способности изменять окружающий мир и себя вместе с ним [7].

На уровне локальной среды обитания социальная безопасность предполагает устойчивое развитие некой части социума – профессиональной, семейно-бытовой и пр. В акмеологии обращается внимание на необходимость разработки проблемы безопасности не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном – в связи с профессиональной деятельностью субъекта (Б.С. Бусыгина, А.А. Грачев, А.А. Деркач, А.В. Кириченко, С.А. Кучер и др.).

С точки зрения человеческого фактора безопасность организации рассматривается в следующих направлениях: профилактика несчастных случаев и предупреждение опасных ситуаций на производстве; профессионализм специалиста, позволяющий обеспечивать безопасность в деловой коммуникации и учитывать психологическую сущность угроз; повышение уровня индивидуальной защищенности человека путем формирования механизмов организации более безопасного поведения. В этом отношении профессиональная подготовка будущих педагогов должна быть направлена на изучение возможных угроз (внешних и внутренних) в образовательной среде и способов их предупреждения и защиты от них.

Социальные опасности характерные для образовательного учреждения весьма многообразны – это террористические акты, проявления экстремизма и расизма, сектантство и конфликты на религиозной почве, воровство, вымогательство, наркомания (в том числе распространение наркотиков) и пьянство, суициды, все формы физического и морального насилия и другие негативные явления и процессы, наносящие ущерб субъектам образования, образовательному учреждению и обществу в целом. Реализуемая нами профессиональная подготовка будущих педагогов включает изучение в рамках спецкурса «Социальная безопасность образовательной среды» названных социальных опасностей и способов защиты от них в условиях образовательного учреждения.

Реализация концепции подготовки студентов в области социальной безопасности направлена на включение в образовательный процесс психолого-педагогических технологий, способствующих развитию личности в контексте ее жизненного и профессионального пути, широко востребующие в процессе их реализации весь спектр личностных качеств и предполагающие реализацию деятель-

ностного подхода. В преподавании сделан акцент на использование проблемного обучения, активных форм обучения, самообразование.

В нашем исследовании принципиально важно развитие у будущего педагога способности к антиципации, которая определяется способностью прогнозировать возможные последствия жизненных событий и ситуаций, в том числе опасных. Развитая антиципация позволит педагогу спрогнозировать результаты собственной активности по обеспечению социальной безопасности, что может являться источником направленности и саморегулируемости осуществляемой деятельности; спрогнозировать возникновение в образовательном учреждении опасных ситуаций социального характера исходящих, в первую очередь, от участников образовательного процесса; предвидеть исход чрезвычайных ситуаций, а, следовательно, поможет предпринять действия по минимизации факторов, отрицательно воздействующих на здоровье учащихся.

Проведенные в последние годы исследования показывают, что около 85% учителей испытывают состояние устойчивого стресса (Т.А. Глухих, Н.Н. Трушина, Л.М. Митина и др.), что является причиной неврозов, соматических заболеваний, оказывает негативное влияние на отношения с учащимися. С позиции психологии здоровья здоровая личность психически устойчива (в том числе стрессоустойчива), что позволяет ей поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и, в конечном счете, достигать поставленных целей. Таким образом, психическое здоровье в целом, и стрессоустойчивость в частности, выступает как характеристика целостного, акмеологического развития человека (М.Ф. Секач). Поэтому для предупреждения профессионально-личностной деформации, поддержания высокой работоспособности, сохранения психического и физического здоровья будущему педагогу необходимо владеть технологиями профилактики длительных стрессовых состояний (дистресса), при этом высокий уровень развитости креативных способностей и адекватная самооценка позволят ему сформировать систему совладания со стрессом, в том числе в экстремальных ситуациях (В.Л. Марищук). Кроме того, педагог, отвечая за безопасность учащихся, должен быть готов к предупреждению стрессовых состояний у учащихся в экстремальных ситуациях социального характера, что говорит о необходимости специальной психологической подготовке к экстренным действиям.

Обеспечение безопасности организации, в том числе и образовательного учреждения, является управляемым процессом, который предполагает целенаправленную активность субъектов-участников (субъектов образования) и возможность специальной организации эффективной деятельности для решения задач в данной области [2].

В этом отношении в образовательном учреждении должна быть создана социально безопасная среда, которая представляет собой функционирующую систему, обеспечивающую обучаемому адекватные условия развития его психофизических свойств, удовлетворяющую его потребность в безопасности, двигательной и интеллектуальной активности. Социально безопасная среда является важным фактором успешной реализации целей и задач учебно-воспитательной работы в образовательном учреждении, и позволяет минимизировать отрицательные социальные, биологические, психолого-педагогические влияния в образовательной среде [5].

Социально безопасная среда вуза характеризуется совместной деятельностью администрации, преподавательского состава и студентов.

Нами выделены следующие компоненты социально безопасной среды вуза:

– здоровьесберегающая и безопасная инфраструктура, обеспечивающая нормативные санитарно-гигиенические условия питания, обучения и проживания студентов;

– здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе: рациональная организация учебно-воспитательного процесса, гигиенический контроль инновационных методов и средств обучения и воспитания;

– благоприятный психологический микроклимат в академических группах и в вузе в целом, характеризующийся отсутствием проявлений психологического насилия, толерантным взаимодействием, личностно-доверительным и демократическим стилем общения субъектов образования;

– условия для активного отдыха студентов и преподавателей, занятий физической культурой и спортом, организация досуга;

– система профилактики курения и употребления алкоголя в здании вуза и в общежитии.

Таким образом, социальная безопасность личности представляет собой систему взаимодействия личности как индивида и субъекта деятельности с социальной средой (бытовой, образовательной, профессиональной), включающую осознание ее возможных негативных воздействий, умения и навыки самозащиты и предотвращения социальных опасностей, обеспечивающие ей реализацию способностей и удовлетворение потребностей.

В структуре социальной безопасности субъектов образования можно выделить такие компоненты как физическая безопасность и реализация здорового образа жизни, психологическая безопасность, безопасность в опасных/экстремальных ситуациях социального характера, информационно-психологическая безопасность, безопасное взаимодействие в образовательном учреждении. К акмеологическим инвариантам профессионализма педагога как субъекта социальной безопасности можно отнести способность к антиципации (как способность прогнозировать опасные ситуации), саморегуляции и стрессоустойчивости (в том числе в экстремальных условиях).

Литература

- [1] *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб., 2002.
- [2] *Бусыгина И.С.* Корпоративная безопасность как акмеологическое основание продуктивной жизнедеятельности организации. – М., 2010.
- [3] *Кириченко А.В., Кучер С.А.* Психолого-акмеологические основания построения системы безопасности современной коммерческой структуры // Акмеология. №1. 2012. С. 47-52.
- [4] *Кисляков П.А.* Образование и здоровье в педагогическом вузе: опыт реализации и проблемы качества // Стандарты и мониторинг в образовании. № 2. 2010. С. 25-31.
- [5] *Кисляков П.А.* Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи: Монография. – М.: ФГБОУ ВПО «ШГПУ»; Логос, 2011.
- [6] *Кораблин Ю.А.* Личность как субъект социальной безопасности общества <http://slavzso.narod.ru/1-9/16.html>
- [7] *Селезнева Е.В.* Общая акмеология: учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2010.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фельдман И.Л.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В своей профессиональной деятельности медицинским работникам постоянно приходится принимать важные решения, касающиеся здоровья, а порой и жизни других людей в условиях сложных межличностных взаимодействий со страдающими людьми или их родственниками. Поэтому, мы считаем, что важно исследовать, насколько медицинские работники готовы брать на себя ответственность за принятые решения, что они считают причиной своих успехов и неудач: собственные действия или стечение обстоятельств, уровень их тревожности.

Важным в профессиональной деятельности медицинских работников является также взаимодействие с пациентами, успешность которого отчасти зависит от особенностей их самоотношения, саморегуляции, волевых качеств.

Под копинг-стратегиями, вслед за Н. Е. Водопьяновой [1], мы понимаем психологическое преодоление или совладание, включающее комплекс способов и приемов преодоления дезадаптации и стрессовых состояний, многообразные формы активности человека, охватывающее все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера, с трудностями, которые необходимо разрешить, избежать, взять под контроль или смягчить.

К копинг-стратегиям существует множество подходов, но в своей работе мы опираемся в большей степени на контекстуальную (ситуационную) модель. Р. Лазарус и С. Фолкман являются одними из основоположников данного подхода. В этой модели преодоление стресса оценивается относительно определенных стрессовых условий или ситуаций. Согласно данной модели, намерения и действия при преодолении стресса оказывает влияние взаимосвязь между человеком и контекстом потенциально стрессовой ситуации [2]. Следовательно, преодоление стресса, скорее всего, является не стабильной чертой личности, а динамической характеристикой, отражающей изменчивость этого процесса.

В результате Р. Лазарус и С. Фолкман [2], выделили базисные копинг-стратегии («разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание») и базисные копинг-ресурсы (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация и когнитивные ресурсы).

Позднее С. Хобфолл в своей теории «консервации» ресурсов (COR-теории) предложил рассматривать в копинг-поведении шесть осей: 1) просоциальная – антисоциальная направленность; 2) прямое – не прямое поведение; 3) пассивное – активное поведение [4].

Многие авторы указывают на тесную взаимосвязь копинга и механизмов психологической защиты. Механизмы психологической защиты обеспечивают регулятивную систему стабилизации личности, направленную, прежде всего, на уменьшение тревоги, неизбежно возникающей при осознании конфликта или препятствии к самореализации. В широком психологическом контексте психологическая защита включается при возникновении негативных, психотравмирующих переживаний и во многом определяет поведение личности, устраняя психический дискомфорт и тревожное напряжение. По своим проявлениям она является формой бессознательной психической активности, формирующейся в онтогенезе на основе взаимодействия типологических свойств с индивидуальным, конкретно-историческим опытом развития личности в определенной социальной среде и культуре. С помощью механизмов психологической защиты «Я» человека стремится удерживать систему отношений в устойчивом положении. Происходит ослабление эмоционального конфликта и стабилизация позитивной Я-концепции [3].

Психологическая защита задает направление копингу, формирующемуся в более поздние сроки онтогенетического развития и закрепляющемуся в процессе накопления жизненного опыта.

Нормативное функционирование механизмов защиты обеспечивает стабильность и упорядоченность индивидуальной картины мира. На фоне действующих механизмов защиты, поддерживающих целостность психический гомеостаз, личность более или менее адекватно оценивает события и осуществляет осознанное, последовательное и целенаправленное приспособительное поведение, позволяющее сохранять баланс между требованиями внешней среды и внутренними потребностями. Напротив, повышенные (выше нормативного уровня) психологические защиты приводят к тому, что человек все время прибегает к защитному поведению, не в состоянии адекватно воспринимать (отражать) объективную реальность, что способствует потере адаптации, нарастанию внутреннего эмоционального напряжения.

В целом в отечественной литературе механизмы психологической защиты и механизмы совладания (копинг-поведения) рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов индивида [4].

Исследование проводилось по следующим методикам: «Модели поведения в стрессовых ситуациях» (Шкала SACS), «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» (В. В. Бойко), «Шкала реактивной и личностной тревожности» (Ю. Л. Ханин, Ч. Спилбергер), «Тест-опросник самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев), «Уровень субъективного контроля (УСК)», «Опросник диагностики волевых качеств личности» (М.В. Чумаков), Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»

В нашем исследовании участвовали 64 медицинских работника, среди них были врачи различных специализаций (31 человек) и средний медицинский персонал (33 человека), среди которых были медицинские сестры и братья, фельдшеры. В исследовании участвовали 12 мужчин и 52 женщины в возрасте от 21 до 75 лет.

При анализе результатов мы разделили выборку на медицинских работников со стажем меньше 10 лет (30 человек), из них врачи – 14 человек, средний медицинский персонал – 16 человек; и со стажем больше 10 лет (34 человека), из них врачи – 17 человек, средний медицинский персонал – 17 человек.

В нашей выборке присутствуют медицинские работники моложе 40 лет (34 человека), из них врачи – 12 человек, средний медицинский персонал – 22 человека; и старше 40 лет (30 человек), из них врачи – 19 человек, средний медицинский персонал – 11 человек.

Проанализировав полученные результаты, мы выявили следующие общие особенности.

Медицинские работники в целом предпочитают избегать возможности возникновения стрессовой, конфликтной ситуации. В случае ее возникновения чаще выбирают просоциальные стратегии (вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, миролюбие). Реже всего они используют асоциальные стратегии, направленные на достижение своих целей в ущерб другим людям (асоциальные действия, агрессию). Это согласуется с особенностями их профессии, предполагающей активное взаимодействие с другими людьми, коллегами и пациентами.

Медицинские работники в целом показывают средние результаты по уровню волевой саморегуляции, с достаточно высоким уровнем ответственности. Но не считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, своего продвижения на работе, в отличие от межличностного взаимодействия. Это может быть результатом особенностей распределения ответственности между медицинскими работниками и важностью их взаимодействия, консилиумов при принятии серьезных решений.

Выявленное нами весьма позитивное в целом отношение к себе медицинских работников, их принятие себя, в условиях ожидания ими несколько менее позитивного отношения со стороны других людей, может свидетельствовать о таковом своеобразном механизме компенсации, о ресурсе, помогающем медицинским работникам справляться с трудностями, возникающими на их пути, в их профессиональной деятельности.

При этом были выявлены некоторые отличия стратегий преодоления у медицинских работников женского и мужского пола. Мужчины чаще женщин предпочитают разрешать сложные ситуации усилиями других людей (манипулятивные действия) ($r=-0,29$, $p<0,05$; $U=197$, $p<0,05$). Они считают более приемлемым соблюдать собственные интересы, даже в ущерб другим людям (асоциальные действия), меньше женщин опираясь на общепринятые нормы ($U=165$, $p<0,05$).

Также мужчины проявляют к себе большее уважение ($r=-0,28$, $p<0,05$; $U=185$, $p<0,03$). Они выше оценивают свои способности ($r=-0,27$, $p<0,05$; $U=187$, $p<0,04$), и ожидают более позитивного отношения к себе со стороны других людей, нежели женщины ($r=-0,28$, $p<0,05$; $U=178$, $p<0,03$).

При сравнении групп врачей и среднего медицинского персонала было выявлено следующее.

Активная и асоциальная стратегии поведения в стрессовых ситуациях у среднего медицинского персонала выражены несколько сильнее, чем у врачей. Средний медицинский персонал чаще, чем врачи, демонстрируют независимость в своей деятельности, проявляющуюся в несколько более активной позиции ($U=359$, $p<0,05$), и ориентации скорее на себя, нежели на правила и социальные нормы, что может проявляться и в более агрессивном поведении. При этом наибольшую агрессивность показывают более молодые и менее опытные представители среднего медицинского персонала.

Средний медицинский персонал чаще врачей предпочитают активно преодолевать стрессовые ситуации, отстаивая свою позицию. Они лучше врачей способны ориентироваться в значимых внешних условиях и внутренних факторах для достижения своих целей ($U=355$, $p<0,04$). Это частично подтверждает частную гипотезу №5. Возможно, это объясняется меньшей направленностью врачей на достижение своих целей, в связи с особенностями их профессии, предполагающей в первую очередь благополучие пациента, и только после этого достижение собственных целей, интересов.

При этом врачи в большей степени готовы к попыткам отразить свое состояние, понять свои мысли, чувства ($U=346$, $p<0,03$). Рефлексия врачей может помочь им быть более компетентными в общении с другими людьми, составляющем большую часть их работы.

Теперь мы проследим, как изменяются стратегии поведения в стрессовых ситуациях, защитные механизмы в общении и некоторые личностные особенности медицинских работников и, в частности, врачей и среднего медицинского персонала с увеличением стажа и возраста.

С увеличением стажа и возраста медицинские работники чаще стараются избежать возможных стрессовых ситуаций ($r=0,29$, $p<0,05$). Это подтверждает частную гипотезу №1. Медицинские работники чаще стараются не допустить какой-либо стрессовой ситуации, что адекватно для их профессиональной деятельности, легче не допустить возникновения какой-либо болезни или ухудшения состояния здоровья, чем пытаться вылечить пациента на последней стадии заболевания.

При этом с возрастом и с возрастанием стажа у медицинских работников, и у врачей, и у среднего медицинского персонала, увеличивается личностная тревожность ($r=0,47$, $p<0,001$). Возможно, с этим и связано более частое избегание стрессовых ситуаций с увеличением стажа медицинских работников.

Также с увеличением стажа медицинские работники реже прибегают к асоциальной стратегии поведения ($r=-0,31$, $p<0,05$). Медицинские работники реже пытаются разрешить свои проблемы с ущербом для других людей, что может быть продиктовано особенностями их профессии, для которой в первую очередь важно благополучие других людей, пациентов.

Кроме того, с увеличением стажа значительно уменьшается агрессивность в целом среднего медицинского персонала ($r=-0,44$, $p<0,05$). Аналогично, с возрастом медицинские работники начинают чаще прибегать к стратегии избегания стрессовой ситуации ($r=0,26$, $p<0,05$). При этом они реже используют асоциальную стратегию преодоления в стрессовых ситуациях ($r=-0,37$, $p<0,01$).

Также есть значимые различия в использовании данной стратегии представителями групп среднего медицинского персонала со стажем меньше и больше 10 лет ($U=61$, $p<0,01$). Средний медицинский персонал со стажем меньше 10 лет чаще всех остальных прибегает в стрессовой ситуации к агрессивным действиям. Они чаще предпочитают достигать собственных целей, в отличие от врачей, осознанно выбирающих данную профессию, и от среднего медицинского персонала со стажем больше 10 лет, которые с нарастанием опыта, по мере включения в профессиональную среду, также ставят выше достижения собственных целей благополучие других людей.

Возможна тенденция, согласно которой медицинские работники со стажем меньше 10 лет несколько чаще предпочитают вступать в социальный контакт или искать социальной поддержки при возникновении стрессовой ситуации, чем медицинские работники со стажем больше 10 лет. Это можно объяснить тем, что молодые специалисты, будучи недостаточно опытными, чаще будут прислушиваться к более опытным коллегам вследствие меньшей уверенности.

Мы можем также предположить существование следующей тенденции. Врачи со стажем меньше 10 лет меньше остальных склонны полагаться на свою интуицию при разрешении сложных ситуаций, предпочитая осторожные действия и, вероятно, больше времени раздумывая над решением, опираясь скорее на свои теоретические знания, нежели на накопленный опыт.

В целом результаты сравнения групп врачей и среднего медицинского персонала моложе и старше 40 лет аналогичны результатам по группам медицинских ра-

ботников со стажем меньше и больше 10 лет. Это говорит о том, что возрастные особенности тоже могут влиять на изменение стратегий преодоления стрессовых ситуаций у медицинских работников, и мы часто не можем однозначно сказать с чем связаны изменения: с особенностями профессиональной деятельности или с возрастными особенностями.

Существуют изменения особенностей локуса контроля у медицинских работников и, в частности, у врачей и у среднего медицинского персонала, с возрастом и увеличением стажа.

С возрастом и увеличением стажа у медицинских работников в целом увеличивается экстернальность ($r=-0,5$, $p<0,001$).

В частности у них становится меньше интернальность в области достижений ($r=-0,37$, $p<0,01$), неудач ($r=-0,27$, $p<0,05$), они реже считают свои успехи только своими заслугами и реже считают себя причиной неудач. Это может быть связано с распределением профессиональных обязанностей, ответственности, когда решения не принимаются медицинскими работниками самостоятельно, а являются результатом обсуждений, консилиумов, т.е. решение принимается группой, а не одним человеком. Причем в большей степени это касается интернальности в области достижений ($r=-0,45$, $p<0,05$) и неудач ($r=-0,41$, $p<0,05$) у врачей.

При анализе изменений самоотношения медицинских работников с увеличением стажа, нами было выявлено следующее.

В целом при рассмотрении групп медицинских работников со стажем меньше и больше 10 лет, можно было предположить, что с увеличением стажа медицинские работники начинают относиться к себе менее позитивно, однако большинство таких изменений касаются в первую очередь среднего медицинского персонала, нежели врачей. Так с увеличением стажа средний медицинский персонал в целом начинает менее позитивно к себе относиться ($r=-0,65$, $p<0,001$).

Среди общих тенденций у медицинских работников, нами была выявлена следующая. С увеличением стажа у медицинских работников саморуководство уменьшается ($r=-0,39$, $p<0,01$). С увеличением стажа нарастает профессиональный опыт медицинских работников, они нарабатывают определенные навыки, в результате чего им не нужно каждый раз представлять себе развернутую программу действий для успешного выполнения работы.

С увеличением стажа у среднего медицинского персонала становится меньше самоуважение, они меньше верят в свои силы, способности, меньше понимают себя ($r=-0,42$, $p<0,001$). Средний медицинский персонал со стажем меньше 10 лет показывает ярко выраженное самоуважение, в то время как средний медицинский персонал со стажем более 10 лет не склонен проявлять к себе таковое.

В частности с увеличением стажа у среднего медицинского персонала становится меньше самоуверенность ($r=-0,55$, $p<0,001$), меньше самопонимание ($r=-0,48$, $p<0,01$). В меньшей степени это касается врачей. Врачи со стажем работы больше 10 лет больше уважают себя и уверены в своих силах, способностях, чем средний медицинский персонал, проработавший в медицинской сфере больше 10 лет ($U=79$, $p<0,03$). Это можно объяснить тем, что профессия врача более уважаема, престижна, с нарастанием опыта, стажа они не теряют уверенность в своей профессиональной компетентности, в своих способностях.

С увеличением стажа средний медицинский персонал, в отличие от врачей, в целом начинает испытывать к себе меньше симпатии ($r=-0,45$, $p<0,01$). В частности с увеличением стажа они склонны чаще обвинять себя ($r=0,41$, $p<0,05$).

С увеличением стажа средний медицинский персонал, в отличие от врачей, реже ожидает положительного отношения к себе со стороны других людей ($r=-0,43$,

$p < 0,001$). Возможно, это обусловлено тем, что их работа не столь престижна, не так сильно ценится, как, например, работа врача.

С возрастанием стажа врачи, в отличие от среднего медицинского персонала, меньше готовы проявлять к себе интерес, интересоваться своими чувствами ($r = -0,41$, $p < 0,05$). Это может быть следствием профессиональных изменений, связанных с особенностями этой профессии, предполагающей, что врачи со временем начинают больше интересоваться состоянием других людей, пациентов, нежели своим собственным внутренним состоянием.

Аналогичные изменения происходят с возрастом. Отдельно можно отметить, нами было выявлено, что с возрастом медицинские работники несколько меньше готовы принимать себя такими, какие они есть ($r = -0,25$, $p < 0,05$). Возможно, это связано с общей удовлетворенностью собой, с ощущением постепенно уходящей жизни и с ощущением потерянных или нереализованных возможностей в жизни.

Исследование особенностей личности во взаимосвязи с копинг-стратегиями и защитными механизмами медицинских работников позволят делать прогнозы их реагирования при возникновении стрессовых ситуаций. Это сделает возможным оптимизировать работу медицинских работников, при адекватной помощи психолога, предотвратить их неадекватные реакции и развить более адекватные создавшейся ситуации стратегии преодоления. Данную помощь можно проводить как в индивидуальной психологической работе с медицинскими работниками, так и в групповой.

Литература

- [1] *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009.
- [2] *Лазарус Р.* Стресс, оценка и копинг. – М.: Медицина, 1984.
- [3] *Романова Е.С.* Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи: Изд-во «Талант», 1990.
- [4] *Сирота Н.А.* Копинг-поведение в подростковом возрасте. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994.

Бекасов И.Д.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе обобщения теоретического анализа литературы и действующего законодательства Российской Федерации по проблеме государственной гражданской службы, сформулировано определение результата профессиональной деятельности государственного гражданского служащего. Результатом профессиональной деятельности государственного гражданского служащего являются качественно выполненные им должностные обязанности, в ходе осуществления которых, обратившийся к служащему гражданин смог эффективно и успешно реализовать свои права на производство материального или духовного продукта, а также на получение от государственных органов необходимой ему услуги.

На основе теоретического анализа проблематики акмеологической оценки и качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих, сформулировано следующее определение:

Акмеологическая оценка качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих – это интегративная совокупность социальных, социально-психологических, педагогических, политологических, управленческих методов и методик диагностики личностно-профессиональных качеств субъекта профессиональной деятельности на государственной службе, позволяющая выявить результативность процесса реализации им своих должностных функций.

Выявлено, что процедурами акмеологической оценки являются: конкурс на замещение вакантных должностей, аттестация, формирование кадрового резерва, испытательный срок.

В качестве методов акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих определены: психологическое тестирование и экспертное оценивание в виде метода «360 градусов».

На основе проведённого теоретического исследования сформулированы критерии, показатели и уровни акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих: критерий «Характеристика профессиональной биографии», показатели по критерию «Характеристика профессиональной биографии»: характеристика профессионального образования, характеристика стажа работы на государственной гражданской службе и государственной службе других видов, характеристика стажа работы по специальности; критерий «Значимые личностно-профессиональные характеристики служащего», показатели по критерию «Значимые личностно-профессиональные характеристики служащего»: профессиональные знания и умения, профессионально важные компетентности, профессиональный опыт, творческий потенциал, волевой потенциал, мотивационный потенциал, лидерский потенциал; критерий «Качество выполнения должностных обязанностей», показатели по критерию «Выполнение должностных обязанностей»: качество выполнения должностных обязанностей в соответствии с административным регламентом государственного органа, качество выполнения должностных обязанностей в соответствии с задачами и функциями структурного подразделения, качество выполнения должностных обязанностей в соответствии с функциональными особенностями замещаемой должности; критерий «Качество принятия решений», показатели по критерию «Качество принятия решений»: качество самостоятельного принятия управленческих и иных решений, качество участия в совместном принятии управленческих и иных решений; критерий «Качество соблюдения процедур и порядков выполнения должностных обязанностей», показатели по критерию «Качество соблюдения процедур и порядков выполнения должностных обязанностей»: качество выполнения сроков и процедур подготовки документов, качество выполнения процедуры рассмотрения документов, качество выполнения порядка согласования документов; критерий «Качество служебного взаимодействия», показатели по критерию «Качество служебного взаимодействия»: качество взаимодействия с коллегами по органу государственной службы, качество взаимодействия с сотрудниками других государственных органов, качество взаимодействия с гражданами, качество взаимодействия с представителями негосударственных организаций.

Уровни акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих: очень высокий уровень, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень, очень низкий уровень.

Характеристика каждого из уровней выражается в баллах: очень низкий уровень – 0 баллов, низкий уровень – 1 балл, средний уровень – 2 балла, высокий уровень – 3 балла, очень высокий уровень – 4 балла.

На основе методов, критериев, показателей и уровней акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих нами было проведено эмпирическое исследование.

Разработана анкета оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих, позволяющая выявить интересующие характеристики респондентов с помощью применения экспертного оценивания в форме метода «360 градусов».

Кроме того, была сформирована батарея психодиагностических тестов, являющаяся важным диагностическим инструментом проведения экспериментального исследования.

С помощью вышеуказанных экспертных и психодиагностических методик проведено экспериментальное исследование, респондентами которого стали 124 государственных гражданских служащих города Москвы.

Из них 68 человек – мужчины, 56 человек женщины. 47 респондентов в возрасте до 35 лет, 77 - в возрасте от 35 до 58 лет.

70% респондентов замещают должности главных специалистов, 25% являются заместителями начальников отделов, 5% - начальники отделов.

Должности участников экспериментального исследования относятся к категориям «специалисты» и «советники», а также к группам ведущих и главных должностей государственной гражданской службы.

Результаты экспериментального исследования были подвергнуты статистической обработке с помощью непараметрического критерия корреляции Спирмена и G-критерия знаков.

Обобщив статистические выводы эмпирического исследования нами сформулирован ряд общих выводов: характеристики респондентов, развитие которых оказывает положительное влияние на качество их профессиональной деятельности, продиагностированные с помощью метода экспертных оценок, тестовой батареи и сравнённые на уровень взаимосвязи, имеют между собой значимые положительные взаимосвязи, в связи с этим, можно сделать вывод об эффективности и научно-практической объективности сформированного инструментария экспериментального исследования акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих.

В свою очередь, характеристики респондентов, имеющие отрицательную направленность на развитие качества профессиональной деятельности, имеют значимые отрицательные взаимосвязи с критериями и показателями исследования, определяющие положительное развитие указанных характеристик.

Результаты эмпирического исследования и проведённый статистический анализ показывают, что общий уровень результатов респондентов является значимо положительным.

Наибольшее количество высоких оценок, были получены респондентами по критериям «Качество выполнения должностных обязанностей» и «Качество служебного взаимодействия». Данные критерии определяют развитие специфических, значимых и характерных преимущественно для сферы государственной гражданской службы характеристик респондентов, развитие которых, способствует их профессиональному и карьерному развитию, отсутствие, напротив, блокирует дальнейшее развитие. В связи с этим респонденты показали значимый положительный

уровень оценки качества профессиональной деятельности по указанным критериям.

Самое большое количество средних оценок, было получено респондентами по критерию «Характеристика профессиональной биографии». Таким образом, можно сделать вывод о том, что служащие имеют образовательный уровень, а также уровень стажа работы по специальности и на государственной службе, соответствующий функциям замещаемой должности. Считаем, что данный факт связан с действием законодательства о государственной гражданской службе, строго регламентирующим уровень образования и стажа, который служащие должны иметь для работы на определённой должности государственной гражданской службы. Стоит отметить, что большое количество положительных оценок по критерию также связано с тем, что в системе государственной гражданской службы развито профессиональное обучение и переобучение, которое служащие обязаны проходить в соответствии с законодательством в периодическом режиме.

Наименьшее количество высоких оценок и наибольшее количество низких оценок было получено служащими по критерию «Качество принятия решений». По нашему предположению, это связано с тем, что умение принимать качественные и результативные решения является одним из наиболее сложных как в личностном, так и в профессиональном аспекте.

На основе проведённого теоретического и экспериментального исследования нами сформирована теоретическая модель акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих

Теоретическая модель акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих содержит в себе критерии, показатели, уровни, алгоритм акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих, а также условия и факторы, обеспечивающие продуктивную акмеологическую оценку изучаемых свойств.

На основе проведённого исследования, нами сформирован алгоритм продуктивной акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих, состоящий из нескольких этапов: подготовительный, диагностический, реализационный, оптимизирующий.

Условиями и факторами, обеспечивающими оптимизацию акмеологической оценки качества профессиональной деятельности государственных гражданских служащих представлены: акмеологический мониторинг, акмеологическое консультирование, акмеологический тренинг.

Литература

- [1] Акмеологический словарь// Под ред. Деркача А.А. – М., 2004.
- [2] Барышников Ю.Б. Модели управления персоналом: зарубежный опыт и возможность его использования в России. - М., 1998.
- [3] Галенко В.П. Управление персоналом и стратегия предприятия. - СПб: СШУЭФ, 1994.
- [4] Гранин Ю.Д. О гносеологическом содержании понятия «оценка»// Вопросы философии. – 1987 - №6 – С.58-72.
- [5] Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности: системогенетический подход. Учебное пособие. — Ярославль, 1976.

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА

Семейные исследования призваны помочь семье и отводят ей очень почетную и важную роль в жизни человека. «Семья порой может обладать разрушительной силой, но она же может превращаться в важнейший источник исцеления и личностного роста каждого ее члена» [3, с. 403].

Анализ научных трудов и публикаций на тему влияния семейного окружения на лечение инвалидов в России и за рубежом стали появляться в начале XIX века. Специалисты, обнаружив связь между состоянием больного и атмосферой в семье, обратили внимание на необходимость оказания психологической помощи родственникам, нуждающимся в знаниях по обращению с инвалидом.

На сегодняшний день наблюдается повышенный интерес ученых к изучению семьи ребенка-инвалида. Так, исследования М.В. Мироновой раскрывают механизмы организации (конструирования) семьей жизненного пути ребенка с нарушениями в развитии. Автором предложена типология семей детей-инвалидов по критерию формируемых семей ценностей, а также используемых методов для формирования разной степени его самостоятельности [5]. В исследованиях Е.С. Набойченко семья данной категории рассматривается как микросоциальный уровень формирующего пространства личности. Автором выделено пять типов семей, имеющих определенные отличительные особенности функционирования, которые отражаются на развитии и социализации больного ребенка [6]. Взаимовлияние членов семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, отражающееся на потенциале семьи в аспекте социальной мобильности инвалида, прослеживается в жизненных стратегиях, которых придерживается семья. Типология таких стратегий представлена в работах И.А. Дворянчиковой [2]. В исследованиях И.Ю. Левченко и В.В. Ткачевой выделены психологические типы родителей и рассмотрены особенности неадекватного отношения к ребенку каждого из них, определены факторы, деструктивно влияющие на внутрисемейную атмосферу и родительское отношение к больному ребенку [4].

Несмотря на определенные достижения в области исследования психологических проблем семей, воспитывающих детей-инвалидов, приходится констатировать, что они носят фрагментарный характер. По-прежнему отсутствует концептуальное осмысление общетеоретических и методологических подходов к пониманию, исследованию и оптимизации психологической работы с родственниками ребенка-инвалида.

Современные исследования указывают, что «долгое время поиск моделей психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья оставял в стороне вопросы психологического здоровья их родителей, братьев, сестер, бабушек, дедушек и других родственников» [1, с. 152]. Для проведения психокоррекционной работы с членами семьи ребенка-инвалида требуется психодиагностический инструментарий, учитывающий особенности семей данной категории, позволяющий выявлять ресурсы такой семьи, способствующие не только реабилитации ребенка-инвалида, но и самореализации его родителей и других родственников.

С целью изучения социально-психологических характеристик семьи ребенка-инвалида, нами была разработана установочная анкета, включающая четыре блока:

социальный статус семьи, взаимоотношения членов семьи, взаимоотношения родителей и других членов семьи с ребенком, запрос членов семьи на психологическую помощь. Данная методика направлена на выявление проблем родителей ребенка-инвалида, требующих коррекционной работы и ресурсов – сильных, здоровых сторон семьи.

С помощью разработанной нами установочной анкеты было проведено пилотажное мониторинговое исследование семей ребенка с нарушениями в развитии в детских домах-интернатах (ДДИ) города Москвы. В исследовании приняли участие 65 родителей детей-инвалидов с диагнозом умеренная умственная отсталость (группа №1) и 28 родителей здоровых детей (группа №2).

В нашем исследовании принимали участие родители в возрасте от 35 до 45 лет. Возраст детей-инвалидов и здоровых детей в опрошенных семьях – от 5 до 12 лет. Для группы родителей, воспитывающих здоровых детей предлагалась эта же методика, но в сокращенном варианте – были исключены вопросы, напрямую касающиеся информации о ребенке-инвалиде.

Полученные результаты показали, что в сравнении с семьями, воспитывающими детей без нарушений в развитии, отмечено, что в последних полный состав семьи гораздо больше (47% - группа родителей детей-инвалидов и 72% – группа родителей здоровых детей). Факт наличия довольно высокого процента разводов (38% – 1 группа, 14% – 2 группа родителей) в семье с ребенком-инвалидом свидетельствует о том, что многие из них не справляются с травматическим воздействием болезни ребенка и распадаются.

В материальном обеспечении также наблюдаются значительные отличия между семьями с больными и здоровыми детьми. Обеспеченных материально семей со здоровыми детьми на 33% больше. Малообеспеченных семей на 28% больше среди семей с детьми-инвалидами, в сравнении с семьями со здоровыми детьми. Нуждающиеся семьи были выявлены только среди семей с больными детьми.

Все опрошенные родители ребенка-инвалида имеют образование не ниже среднего. 50% отцов и 38% матерей больного ребенка получили высшее образование, что часто обуславливает получение материального дохода, необходимого для нормального функционирования семьи, а значит, осуществления ею эффективных социализирующих практик в отношении ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. В отношении работы по специальности выявлено, что отцы чаще матерей (на 17%) работают в соответствии с полученным образованием, удовлетворенность работой отцов выше чем матерей (75% отцов отмечает удовлетворенность работой, что на 20% больше чем, количество опрошенных матерей). При этом основную причину неудовлетворенности работой и отцы и матери больного ребенка называют «низкую заработную плату».

В анкету включены вопросы о наличии в семье других детей, кроме больного ребенка и состоянии их здоровья.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 56% опрошенных семей имеют здоровых детей. Отмечено также, что ребенок с нарушениями в развитии из таких семей находится или на дневной форме пребывания, или на пятидневной. Можно предположить, что наличие здоровых детей в семье влияет на форму пребывания больного ребенка в интернате как положительно (ни один из таких детей не находится на постоянной форме пребывания в интернате), так и отрицательно (родители не могут ежедневно забирать больного ребенка домой).

Во время беседы в процессе анкетирования было выявлено, что родители, оставляющие ребенка на пятидневном пребывании в ДДИ, отмечают у ребенка сложный характер, излишнюю агрессивность по отношению к окружающим.

Большинство родителей (74%) отмечают возбудимость как одну из индивидуальных особенностей ребенка, это может являться одной из причин помещения ребенка в ДДИ. При наличии в семье других детей, помимо больного ребенка родители боятся агрессивной реакции умственно-отсталого ребенка по отношению к братьям и сестрам.

Следующий блок анкеты посвящен вопросам исследования взаимоотношений в семье и функционирования семьи.

Изучение взаимоотношений в семьях показало, что по ряду параметров имеются отличия. Так, по вопросу распределения обязанностей в семьях с ребенком-инвалидом (группа №1) за все отвечает один член семьи гораздо чаще (в 36% семьях), чем в семьях со здоровыми детьми (группа №2) – 18%. Преобладание таких ответов в семье с больным ребенком объясняется большим количеством неполных семей, а также значительно большей нагрузкой, которая лежит на матери при заболевании ребенка и в полных семьях.

Вместе с тем, в полных семьях с больным ребенком отмечено, что распределение обязанностей между супругами на 16% больше, чем в семьях со здоровыми детьми, что может свидетельствовать о вовлеченности отца в проблемы, связанные с лечением и реабилитацией ребенка. В семьях обеих групп признается, что нет четкого распределения обязанностей в семье, причем в семьях со здоровыми детьми этот показатель на 11% больше.

Гибкость в решении проблем больше характерна для семей со здоровыми детьми. Установленные в таких семьях правила могут иногда меняться, если этого требует ситуация по мнению 57% опрошенных. В семьях с больным ребенком этот показатель – 38%. В 30% семей, воспитывающих ребенка инвалида правила меняются редко (в отличие от 4% семей со здоровыми детьми) и 4% таких семей отмечают, что установленные в семье правила никогда не меняются (в семье со здоровыми детьми этот показатель равен нулю).

Показатели частоты общения с другими людьми (друзьями, родственниками, соседями) значительно отличаются в исследуемых группах. В группе родителей со здоровым ребенком отмечается, что общение с другими людьми (друзьями, родственниками, соседями) происходит часто у 60% опрошенных в отличие от 20% семей с ребенком инвалидом. Есть и семьи, в которых никогда не происходит общения с друзьями, родственниками соседями. Таких семей значительно больше в группе №1 (27%), чем в группе №2 (4%).

Одной из важнейших характеристик семьи является функциональная, связанная с удовлетворением определенных потребностей всех членов семьи, распределением ролей для решения задач, возникающих перед семьей.

В семьях, воспитывающих здорового ребенка, в большей мере и муж, и жена участвуют в материальном обеспечении семьи, в планировании семейного досуга и духовного развития, в деле воспитания ребенка. Возможно, эти данные связаны с большим количеством полных семей во второй группе. Вместе с тем, можно увидеть тенденцию в семьях первой группы к совместным действиям, к сотрудничеству супругов при выполнении семейных функций. Кроме того, в семьях с больным ребенком функция материального обеспечения семьи достаточно часто выполняет жена. В этой связи становится актуальным внимание к ее личным интересам и целям в работе, помимо материального обеспечения.

Третий блок анкеты направлен на выявление взаимоотношений с ребенком в семье. Нравится ли ребенок таким, каков он есть, считают ли родители отношения с ребенком благополучными, как воспринимают себя как родителя и т.д.

Высокий процент (83%) родителей группы №1 отметили, что принимают ребенка таким, какой он есть, остальные 17% дали искренние ответы, отражающие наличие трудностей, с которыми приходится сталкиваться при воспитании больного ребенка. При этом благополучными отношения с ребенком считают 71%, 14% отметили неблагополучие в отношениях с ребенком, остальные – не решились дать однозначный ответ. На наш взгляд, тема «принятия/непринятия», осознания реальности своих ожиданий относительно ребенка – это один из векторов психологической работы с семьями, имеющими детей с выраженной умственной отсталостью.

В семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, есть родители со зрелой родительской позицией, прилагают максимум усилий для его социализации. 39% детей с ограничениями в развитии имеют обязанности по дому, 28% редко, но выполняют некоторые домашние поручения. Не исключено и неадекватное понимание родителями заболевания ребенка-инвалида, но это можно выяснить лишь в индивидуальном общении с членами семьи больного ребенка.

Родители ребенка-инвалида реже родителей здорового ребенка проводят с ним время вне дома (в гостях у друзей, родственников), отмечено, что никогда не берут своего ребенка с собой на семейные мероприятия 14%. Возможно, это связано с тяжестью заболевания, однако нельзя исключить и различные дискомфортные чувства родителей, страх жалости или осуждения со стороны других людей в связи с заболеванием ребенка, что требует внимания специалистов, работающих с такой семьей.

Свое активное участие в воспитании ребенка отметили 64% родителей здоровых детей. Этот показатель значительно ниже у родителей ребенка-инвалида (39%), 12% семей данной категории считают, что воспитанием ребенка должны заниматься только специалисты учреждений. На наш взгляд, с такими родителями необходимо вести просветительскую работу, объяснять им необходимость совместной работы для эффективного лечения и реабилитации ребенка.

Большинство современных исследований направлено на изучение родителей больного ребенка, в основном – матери. Вместе с тем, появляются исследования инвалидов сиблингов, а также членов расширенной семьи: дедушек и бабушек, где уделяется большое внимание оказанию травмирующего влияния болезни близкого на их физическое и психическое состояние. Ученые указывают, что в случае отрицания и отвержения ребенка прародителями увеличивается напряжение и разрыв как между поколениями, так и внутри семьи, между супругами. Существующие немногочисленные исследования межпоколенных семейных отношений в семьях с ребенком-инвалидом показывают, что дедушки и бабушки оказывают на восприятие родителями своего ребенка с нарушениями большое влияние. Таким образом, позиция близких родственников, их отношение к больному ребенку должна быть в ракурсе внимания специалистов. С этой целью опрошенным с помощью анкеты родителям предлагалось проанализировать отношение к ребенку со стороны братьев, сестер, бабушек и дедушек.

Со стороны близких родственников не отмечено враждебного отношения к больному, вместе с тем, выявлены случаи, когда близкие не общаются с ребенком. Тепло относятся к ребенку преимущественно бабушки и дедушки со стороны матери. Однако следует отметить, что есть семьи, где и со стороны отца бабушки и дедушки проявляют теплое отношение к ребенку. В большинстве семей братья и сестры проявляют нейтральное отношение к ребенку-инвалиду. Такое отношение близких к заболеванию ребенка несомненно влияет как на состояние больного ребенка, так и на функционирование семьи в целом.

Проблеме изучения возникновения психопатологических расстройств у родителей таких детей посвящено ряд работ, большая часть которых выполнена зарубежными учеными. Большинство из них описывают широкий диапазон невротических и психотических расстройств у родителей детей с нарушениями развития.

Осознавая важность данной проблемы для организации психологической работы с родителями ребенка-инвалида в анкету были включены вопросы по исследованию потребностей родителей больного ребенка в психологической помощи, выявление жалоб психосоматического характера, причин нарушения взаимоотношений с окружающими, способности к саморефлексии и запросы на работу с психологом. В семьях со здоровыми детьми запросы на оказание психологической помощи минимизированы, поэтому не представляют интереса.

В общей сложности предъявляют жалобы на здоровье и наличие психологического дискомфорта 70% опрошенных. Среди жалоб родителей ребенка-инвалида более всего отмечены: общая усталость (36%), колебание артериального давления (30%), состояние общей депрессии (24%), неуверенность в себе (18%), невозможность реализовать свои планы (24%). При этом 30% опрошенных заявляют об отсутствии у них жалоб.

Понимание своих состояний, способность грамотно выражать свои чувства, принятие себя и ребенка, умение видеть смысл в жизненных событиях, ситуациях – это ценные качества, способствующие эмоциональной саморегуляции и выстраиванию взаимоотношений с окружающим миром. В опросник включены ряд утверждений, направленных на исследование саморефлексии родителей.

Родители обеих групп считают, что могут находить правильные слова для выражения своих чувств. Трудности в обозначении своих чувств испытывают 25% родителей детей-инвалидов и 18% родителей здоровых детей, таким образом отмечены незначительные отличия в ответах родителей ребенка-инвалида и родителей здоровых детей.

Считают, что часто умеют управлять своими эмоциями как родители первой группы, так и второй. Причем, данные родителей 1 группы несколько выше, чем второй: 72% - 1 группа, 61% - 2 группа. Принимают себя («Я нравлюсь себе») – 67% родителей 1 группы (из них «всегда себе нравлюсь» - 21%, «часто» - 46%). Во второй группе родителей, включая ответы «всегда» и «часто», сами себе нравятся 79%. Критическое отношение к себе выразили 33% родителей 1 группы (в том числе 4%, заявившие, что никогда себе не нравятся). Отмечено, что и в группе родителей со здоровыми детьми 21% редко нравятся себе.

Полученные данные говорят о способности родителей ребенка-инвалида анализировать свое состояние также, как родителей здорового ребенка. Управлять своими эмоциями родителям с ребенком-инвалидом удастся несколько лучше, чем родителям со здоровыми детьми.

О своей потребности в помощи и поддержке заявили 93% семей 1 группы: «всегда» и «часто» - соответственно 7% и 47%, «редко» - 39%. Однако, исследуя запрос родителей на работу с психологом, мы не увидели высокой востребованности во встречах с психологом со стороны родителей.

Родители больного ребенка высказывают потребность в групповой работе по обучению взаимодействию с ребенком (68%) и по общению с другими родителями с целью обмена опытом воспитания детей, имеющих схожие проблемы. Они больше ориентированы на оказание помощи своим детям.

Психологи Детских домов-интернатов отмечают, что данный мониторинг позволил ближе познакомиться с семьей, воспитывающей ребенка с интеллектуальным недоразвитием, а родителям со специалистами по воспитательной работе

данного учреждения. В процессе анализа мониторинга были выявлены потребности в психологическом сопровождении родителей, что составило 57% от общего числа ответивших.

Организация диагностической работы с помощью предложенной нами установочной анкеты позволяет планировать коррекционную работу с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида. Основной акцент в этом направлении делается нами на реабилитации родственников ребенка-инвалида, выявление психолого-педагогического потенциала семьи ребенка, воспитывающегося в Детском доме-интернате. Особое внимание необходимо уделить формированию у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, мотивации на дальнейшую совместную работу, готовности к сотрудничеству. Специалисты, сопровождающие семьи данной категории должны рассматривать родителей больного ребенка не только как «помощника» в обучении и реабилитации ребенка, но и как клиентов, нуждающихся в психологической помощи и поддержке. Такая помощь направлена как на улучшение психологического состояния членов семьи, так и на работу с мотивационной сферой, ценностно-смысловыми ориентациями родителей и других членов семьи.

Литература

- [1] *Галасюк И.Н., Краснова О.В.* Введение в психологию инвалидности: учебник /Под ред. О.В. Красновой. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
- [2] *Дворянчикова И.А.* Семья инвалида в социальной структуре общества: Дис. ...канд.социол.наук., Саратов, 2003.
- [3] Клиническая психология: в 4 т.: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А.Б. Холмогоровой. Т.1. Общая патопсихология / А.Б. Холмогорова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
- [4] *Левченко И.Ю.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008.
- [5] *Миронова М.В.* Влияние семьи на жизненный путь ребенка-инвалида: Дис. ...канд. социол. наук., Екатеринбург 2009.
- [6] *Набойченко Е.С.* Психологическое сопровождение развития детей и подростков с атипичными особенностями внешности: Дис. ...канд. пед. наук, Екатеринбург 2009.

МОЛОДЫЕ ИМЕНА

Беспалов Д.Е.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акмеологическими технологиями организации образовательного процесса, формирующего профессионализм руководителя здравоохранения в системе непрерывного профессионального образования, являются: диагностирование уровней развития компонентов профессионализма с целью прогнозирования их эффективного развития с ориентацией на потребности инновационных изменений в региональном и муниципальном пространстве здравоохранения; целеполагание как процесс постановки тактических целей функционирования образовательного процесса, обеспечивающего развитие компонентов интегративного комплекса профессионализма; проектирование инновационного образовательного процесса; организация и реализация акмеологических условий и факторов функционирования инновационного образовательного процесса; контроль и анализ результатов становления и развития профессионализма руководителя здравоохранения.

Технологическими особенностями процесса развития профессионально-личностных качеств руководителя здравоохранения в условиях инновационной системы непрерывного образования являются: расширение поливариативного содержания знаний (профессиональных, управленческих, психолого-акмеологических) и создание на этой основе модели профессионализма руководителя здравоохранения в системе непрерывного образования; актуализация содержания методологических концептуально-ценностных оснований профессиональной деятельности руководителя здравоохранения в приоритетной ориентации на личностно-ориентированные профессиональные ценности отечественной медицины; технологичность процесса освоения руководителем профессиональных компетенций в системе непрерывного образования на уровне самосознания в процессе субъектной личностно-ориентированной творческой учебно-познавательной деятельности в условиях регионально-муниципального образовательного пространства; расширение условий в системе непрерывного образования для стимулирования обучаемых к самоопределению, самообразованию, самовоспитанию, самореализации в профессиональной деятельности.

Показано, что индивидуализация личностно-профессионального развития руководителя здравоохранения представляет собой динамический, интериоризированный личностью процесс акмеологического взаимодействия, который адекватен как индивидуально-образовательному потенциалу обучаемого, так и системе социальных ценностей, требований и целей, и обеспечивает овладение способами по-

знания мира, профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

Особенностями индивидуализации профессиональной подготовки и личностно-профессионального развития будущего специалиста в вузе являются: осознание студентом себя происходит через глубокое освоение ценностей и опыта; внутренняя основа индивидуализации, обуславливающая целостный характер индивидуального бытия, заключается в умении подчинить свои силы единой цели, т.е. целенаправленность, как важное качество студента; потребность в индивидуальной позиции предполагает собственный способ существования, в свою очередь, собственный способ существования в профессии предполагает наличие индивидуального стиля учебной деятельности; индивидуализация, определяемая как процесс становления индивидуальности, способствует приобретению студентом все большей самостоятельности и относительной автономности, которая проявляется в способности к самоопределению и саморегулированию; индивидуализация представляет собой единство самореализации и самоотдачи; процесс профессиональной подготовки глубоко индивидуален: студент внешнее делает внутренним, своим, делает сознательно и самостоятельно.

Анализ процессов, происходящих в мировом и отечественном медицинском образовании, позволил выявить ряд тенденций, способствующих успеху профессиональной подготовки будущих руководителей здравоохранения: вариативность обеспечивает внешнюю индивидуализацию и характеризуется совокупностью положений, определяющих способность системы здравоохранения предоставлять студентам многообразие полноценных, привлекательных вариантов образовательных траекторий, учитывающих интересы студентов и специфику будущей специальности; реализация идей рефлексии обеспечивает внутреннюю индивидуализацию и проявляется в стимулировании, развитии, обогащении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста.

Интегративно-дифференцированная технология личностно-ориентированного образования включает в себя последовательную систему действий преподавателя, обеспечивающую решение общих и профессиональных задач путем реализации специальной программы. Она, в свою очередь, направлена на развитие руководителей здравоохранения как личностей и профессионалов, их интегративных характеристик, выполняющих объединяющую и разделяющую функции в организации личностно-ориентированного образования.

Характеристикой личностно-ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует личностные функции руководителей здравоохранения на основе использования трех базовых технологий: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач; усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое обучение, рефлексию, самореализацию; имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий.

Акмеологическими требованиями к технологической подготовке руководителей здравоохранения являются: развитие потенциальных возможностей руководителей здравоохранения, опора на зону ближайшего развития и направленность на личностный и профессиональный рост, учет возрастных и индивидуальных особенностей руководителей здравоохранения, особенностей приобретаемой ими специальности, профессиональной компетентности преподавателя. Эффективность решения профессиональной задачи определяется качеством процесса самоанализа подготовленности специалиста к ее решению. В связи с этим, самоанализ становится

ся способом самопознания, на основе результатов которого специалист строит свою профессиональную деятельность. Опыт самоанализа есть совокупность результатов самопознания, результат осуществления деятельности самоанализа, представляющий собой целостность следующих компонентов: отношения к самоанализу как одному из процессов, определяющих успешность личностно-профессионального развития; знаний о самоанализе; умений включения самоанализа в решение профессиональных задач. Показателем опыта самоанализа руководителя здравоохранения как условия его личностно-профессионального развития будет готовность специалиста к самостоятельному решению профессиональных задач, характеризующаяся: наличием целостности компонентов опыта самоанализа (отношения, знаний и умений); использованием самоаналитического опыта в процессе решения профессиональных задач; результативностью решения профессиональных задач.

Выделены этапы акмеологической технологии формирования опыта самоанализа, содействующей личностно-профессиональному развитию руководителей здравоохранения: диагностика и самодиагностика определения слушателем особенностей имеющегося у него опыта самоанализа; обогащение и самообогащение самоаналитического опыта слушателя, заключающийся в преобразовании целостности его компонентов; использование слушателем опыта самоанализа в процессе решения профессиональных задач; оценка и самооценка готовности слушателя к самостоятельному решению профессиональных задач.

Анализ научных исследований по проблеме формирования прогностических умений руководителей здравоохранения в системе непрерывного образования позволил выявить противоречия между необходимым и реальным уровнем владения специалистом прогностическими умениями, наличием ресурсов для формирования прогностических умений в процессе непрерывного профессионального образования и невостребованностью имеющихся в нем возможностей, между необходимостью совершенствования образовательного процесса на основе использования акмеологических технологий и стереотипными подходами к его организации. Акмеологическая технология развития прогностических умений у руководителей здравоохранения рассматривается в нашем исследовании как совокупность действий и операций, обеспечивающих прогнозируемый результат в постоянно изменяющихся условиях процесса профессиональной деятельности.

Психолого-педагогический механизм включения руководителей здравоохранения в активную познавательную деятельность был задействован за счет диалоговой формы обучения, репродуктивные методы работы уступали место продуктивным методам. Было организовано активное включение обучаемых в осмысление профессиональных задач инновационной деятельности в их учреждении, в процесс самоопределения и творчества собственной профессиональной деятельности в условиях инновации. В этих целях использовалась методика парадигматизации понятий, их анализ в практической деятельности, которая направлена на построение критериально-обоснованного представления исследуемых понятий, теоретико-деятельностного их «видения» и сведения в систему на уровне инструментария. Для этого организуется проблематизация первичных представлений об исследуемых понятиях и их последующая рефлексия, результатом которых является согласование у обучаемых исходных представлений о ключевых понятиях и концептах проблемы исследования, а также осмысление недостаточности в их представлениях для введения предполагаемых инноваций. В результате у обучаемых формируются мотивы к более глубокому изучению и пониманию сущности исследуемых в образовании процессов, что актуализирует процессы самообразования, самопознания и

самовоспитания в профессионально-акмеологической деятельности по управлению развитием систем здравоохранения.

Акмеологическая среда профессионального и личностного руководителя здравоохранения включает внешние средовые факторы – социокультурную среду, регионально-муниципальное пространство здравоохранения и образовательный процесс; внутренние средовые факторы – субъектная профессиональная деятельность и саморазвитие. Социокультурная среда, как компонент акмеологической среды, является эффективной движущей силой процесса развития профессионализма руководителя здравоохранения, так как она способна выполнять функции проводника и координатора происходящих изменений в сфере здравоохранения страны и непосредственно в регионе. Регионально-муниципальное пространство здравоохранения выдвигает следующие требования к его способностям в профессиональной деятельности: готовность к анализу изменяющегося пространства региона, прогнозированию, проектированию и внедрению инноваций; способность целесообразно и системно управлять развитием здравоохранения с учетом особенностей и возможностей региона и муниципалитета; готовность к продуктивному решению профессиональных проблем в управленческой деятельности. Образовательный процесс, организуемый в системе непрерывного образования на вузовском и поствузовском этапах его развития, как внешний средовой акмеологический фактор, обеспечивает целенаправленный процесс развития профессионализма руководителя при четком определении профессиональных потребностей руководителей здравоохранения в знаниях и умениях эффективного управления системами здравоохранения, его развития и новых технологиях проектирования управленческой деятельности, инновационных методах оценки качества здравоохранения и коррекции ее результатов; недостающей научно-акмеологической информации, включающей теоретические обоснования достижения стратегических и тактических целей модернизации здравоохранения и др. Субъектная профессиональная деятельность и саморазвитие является внутренним средовым акмеологическим фактором, обеспечивающим направленность личности на прогрессивное развитие в профессионально-образовательном пространстве.

Литература

- [1] *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004.
- [2] *Деркач А.А.* Личностно-ориентированный подход к развитию и саморазвитию госслужащих. - М.: РАГС, 2002. – С. 3-40.
- [3] *Деркач А.А.* Формирование образовательной акмеологической среды для достижения профессионального успеха – М.: Изд-во РАГС, 2007.
- [4] *Деркач А.А.* Акмеологическая система руководства качеством непрерывного образования. Монография. М.: Изд-ва МААН, 2009.
- [5] *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005.
- [6] *Князев А.М.* Психолого-акмеологическое обеспечение в системе высшего образования: Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2007.
- [7] Компетентностный подход к формированию содержания образования: монография / Ермаков Д.С., Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Рязанова Д.В., Шалыгина И.В. – Под ред. И.М. Осмоловской – М., 2007 – 210 с.
- [8] Психолого-акмеологическое обоснование саморазвития личности в системе непрерывного образования. – М.: Изд-во РАГС, 2002.

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Исследование акмеологического содержания управления в сфере организационных отношений предполагает, во-первых, уяснение сущности организационных отношений, во-вторых, раскрытие специфики акмеологической составляющей управления организационными отношениями.

Исследования показывают, что организационные отношения появляются в процессе реализации организационной функции управления и обеспечивают закрепление конкретных профессиональных функций и конкретного участка работы за каждым сотрудником, согласованное взаимодействие между структурными звеньями и отдельными субъектами профессиональной деятельности. С этой точки зрения можно говорить о неразрывной связи организационных отношений и управленческой деятельности. Через организационные отношения происходит вхождение индивида в организацию, закрепление его на определенном участке работы, в конкретной должности. Организационные отношения, выступающие как один из видов управленческих отношений, играют стержневую роль в любом управленческом действии и воздействиях работников друг на друга.

Организационные отношения обеспечивают максимальную эффективность управления как совокупности ориентированных на организацию личной работы и кооперацию в совместной деятельности взаимозависимых и избирательных связей специалистов с элементами организационной среды и другими сотрудниками.

Вместе с тем сущностная управленческая характеристика организационных отношений заключается также в том, что они представляют собой форму связи и взаимодействия людей не только в процессе формирования структуры организации, но и в процессе повседневной организационной, процедурно упорядоченной деятельности, направленной на достижение устойчивости и развития социальной системы, на преодоление функциональной и структурной разобщенности работников. Посредством организационных отношений происходит комбинирование действий, кооперация взаимных усилий членов коллектива [2].

Таким образом, организационные отношения появляются в процессе реализации организационной функции управления, организации коллективов работников. Они обеспечивают закрепление конкретных профессиональных функций и конкретного участка работы за каждым сотрудником, согласованное взаимодействие между структурными звеньями и отдельными субъектами. Через организационные отношения происходит вхождение индивида в организацию, закрепление его на определенном участке работы, в конкретной должности и в конечном итоге в значительной мере обеспечивается реализация функции организации, направленной на повышение эффективности совместной деятельности специалистов, руководителей, структурных подразделений.

Содержание организационных отношений, способы организационного воздействия различаются в зависимости от места, занимаемого конкретным специалистом или отдельным структурным подразделением.

Организационные отношения можно понимать в двух взаимосвязанных смыслах: как субъективные отношения субъектов в рамках той или иной организации; как взаимоотношения работников, ориентированные на согласование и упоряд-

дочение контактов, оптимизацию взаимных действий и взаимных позиций и интеграцию кооперативных усилий для достижения поставленных целей и задач.

При исследовании акмеологического содержания управления организационными отношениями главное внимание сосредотачивается на факторе профессионализма субъектов организационных отношений.

При этом важно учитывать, что важнейшим исходным положением акмеологической теории профессионализма, которая активно разрабатывается в акмеологии, является утверждение о присущем многим субъектам организационной управленческой деятельности стремлению к совершенству в данном виде профессиональной деятельности, достижению высоких результатов в своем личностно-профессиональном развитии [1,3].

Применение основных положений акмеологической теории к пониманию управления организационными отношениями позволило прийти к выводу о том, что профессионализм управления организационными отношениями имеет две составляющие: профессионализм деятельности и профессионализм личности субъекта организационных отношений. Важное внимание при этом уделяется определению профессионала в сфере управления организационными отношениями.

Профессионализм деятельности субъекта организационных отношений – это качественная характеристика субъекта управления организационными отношениями, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений в реализации организационных функций, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами управления, что позволяет осуществлять управленческую деятельность с высокой и стабильной продуктивностью; свойство, подлежащее дальнейшему развитию [4].

Профессионализм личности субъекта управления организационными отношениями — качественная характеристика субъекта управленческого труда, отражающая высокий уровень личностно-профессиональных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, отличающаяся адекватно высоким уровнем притязаний, состоянием мотивационной сферы и ценностных ориентаций, необходимых для осуществления управленческой деятельности в реализации организационных функций управления с высокой стабильной эффективностью; свойство, подлежащее дальнейшему развитию.

Профессионал в сфере реализации организационных функций управления — это субъект управленческой деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, опыта управления, самоэффективности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения в сфере управления, имеющие социально-позитивное значение.

Литература

- [1] Акмеология. Учебник / Под ред. Деркача А.А. – М.:РАГС, 2002.
- [2] *Виханский О.С., Наумов А.М.* Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. - М.: Изд-во МГУ, 1995.
- [3] *Деркач А.А., Зызыкин В.Г.* Акмеология. - СПб.: Питер, 2003.
- [4] *Зызыкин В.Г.* Основы акмеологической теории профессионализма в управлении. - М., 2004.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАДРОВОЙ РАБОТЫ С ПОМОЩЬЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПЕРСОНАЛА

В нашей жизни все сферы деятельности пронизывает человеческий фактор. Создавая бизнес, закупаая новейшие инновационные технологии и оборудование, открывая новые направления деятельности и развивая новые проекты - следует понимать, что управлять всеми технологическими и производственными процессами будут люди. От эффективности работы коллективов зависит эффективность организации как хозяйствующего субъекта.

Чтобы определить эффективность работы предприятия, как государственной, так и частной формы собственности - необходимо произвести оценку деятельности.

Эффективность работы организации будет зависеть от двух составляющих:

1. От профессионализма и личностных характеристик каждого человека, выполняющего ту или иную работу;
2. От качества взаимодействия людей, находящихся в организации, между собой. Здесь имеется в виду не только межличностные взаимоотношения в коллективе, но и взаимодействия между подразделениями, для более эффективного выполнения тех или иных функциональных обязанностей.

Разумеется, вышеперечисленные составляющие являются подпитывающими и взаимодополняющими друг друга условиями. На них влияет огромное множество факторов: как внешних (социально-экономическая обстановка в стране в целом, и в определенном производственном секторе в частности), так и внутренних (финансирование, особенности выполнения работы и т.д.). Организационный процесс, обеспечивающий функционирование организации как социальной группы, является важным компонентом кадровой работы.

Процесс кадровой работы подразумевает работу с персоналом.

«Кадровая работа как процесс реализации кадровой политики предполагает деятельность в следующих направлениях (областях): определение потребности в персонале; привлечение персонала; использование персонала; мотивация персонала; обучение и развитие персонала; высвобождение персонала; маркетинг персонала; информация о рынке труда». [3, с. 364]

На каждом направлении существуют несовершенства (наличие изъянов разной степени сложности). Любой тип несовершенств зачастую содержит в себе негативные условия, которые могут стать причиной конфликтов. Одной из задач кадровой работы является управление причинами конфликтов. «К числу объективных причин конфликтов можно отнести те обстоятельства социального взаимодействия людей, которые привели к столкновению их интересов, мнений, установок и т.п. Объективные причины приводят к созданию предконфликтной обстановки – объективного компонента предконфликтной ситуации. Субъективные причины конфликтов связаны с теми индивидуальными психологическими особенностями оппонентов, которые приводят к выбору именно конфликтного, а не какого-либо другого способа разрешения создавшегося объективного противоречия. В любой ситуации есть возможность выбора конфликтного или одного из неконфликтных способов ее разрешения». [1, с. 117] Как правило, в «чистом виде» объективных и субъективных причин конфликтов не существует, поэтому мы имеем дело с комплексом объективно-субъективных причин. К их числу относят следующие варианты:

1. Объективные (естественное столкновение значимых материальных и духовных интересов; слабая разработанность правовых и других нормативных процедур разрешения социальных противоречий; несправедливое распределение материальных и духовных благ среди сотрудников; образ жизни сотрудников; предубеждения и стереотипы; различные стрессовые ситуации, в которые попадает человек).

2. Организационно-управленческие (несоответствие структуры организации требованиям деятельности; несбалансированность связей между структурными элементами организации, организацией и внешней средой; несоответствие качеств сотрудников требованиям занимаемой должности; ситуативные субъективные ошибки в процессе принятия решений).

3. Социально-психологические (потери и искажения информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации; естественный различный подход к оценке сложных событий; психологическая несовместимость; внутригрупповой фаворитизм; ограниченные способности людей к децентрации; несбалансированное ролевое взаимодействие людей; различия в способах оценки результатов деятельности и личности друг друга).

4. Личностные (субъективная оценка поведения партнера как недопустимого; низкий уровень социально-психологической компетентности, эмпатии, конфликтоустойчивости; завышенный или заниженный уровень притязаний; преобладание холерического типа темперамента человека, а также различные акцентуации характера).

Важно отметить, что все причины конфликтов основываются на разном оценивании, видении ситуаций или субъектов деятельности. В. В. Ковалев отмечает, что « межличностные отношения формируются на основе взаимных оценок. Внешний вид, стиль общения, поведение и деятельность человека оцениваются коллегами не сами по себе, а с целью получить представление о его нравственных, деловых, коммуникативных и других качествах. Именно на основе оценки качеств личности человека у окружающих формируется то или иное отношение к нему». [2, с.20]

Общей особенностью является то, что эти типы несовершенств можно устранить с помощью социально-психологической оценки персонала.

Здесь важно отметить, что деятельность может быть оценена по-разному и даже противоположно. Анцупов А.Я. выделяет пять способов оценки результатов деятельности друг друга: сравнение с возможным идеальным положением дел; сравнение с требованиями к данной деятельности нормативных документов; сравнение со степенью достижения цели деятельности; сравнение с результатами, достигнутыми другими людьми; сравнение с положением дел в начале деятельности.

Учет специфики разных способов оценки результатов одной и той же деятельности позволяет предупредить возможные конфликты между оцениваемым и оценивающим. [1, с. 223]

Общественными отношениями можно управлять через межличностные взаимоотношения. Точнее через оценку системы межличностных отношений.

Для совершенствования кадровой работы целесообразно проводить социально-психологическую оценку персонала, которая заключается в оценке системы межличностных отношений в коллективах.

Социально-психологическая оценка персонала – это процесс глубокой, разносторонней и оперативной оценки сотрудников и взаимоотношений между ними, с целью повышения эффективности руководства организацией и конструктивного управления конфликтами. Другими словами, для эффективного руководства, для принятия грамотных решений нужна информация о формальной (она есть в штат-

ном расписании) и неформальной структуре организации (она скрыта от посторонних глаз, замаскирована, противоречива, то есть имеет динамику). Возникает необходимость сформулировать определение социально-психологической оценки персонала, в узком и расширенном смысле.

В узком смысле социально-психологическая оценка персонала – это процесс изучения неформальной структуры коллектива, посредством исследования совокупности межличностных отношений в диадах с помощью социально-психологических методик.

В широком смысле социально-психологическая оценка персонала – это оценка системы межличностных отношений с помощью социально-психологических методик.

В научной литературе представлено много подходов и методик оценки персонала и социально-психологического аспекта в частности. На практике в основном используют интуицию и «здравый смысл», а также процедуру аттестации, основанную на возможности «преподнести» себя и свою работу. В процессе аттестации проводится собеседование. Она часто опирается на мнение приглашенных экспертов. Однако оценку персонала можно заметно усилить за счет использования модульного социотеста А.Я. Анцупова (когда экспертами выступают все сотрудники коллектива, где работает оцениваемый, непосредственные свидетели деятельности, а не только избранные) и тест К. Томаса.

Классификация социально-психологической оценки персонала может быть следующей:

По типу исследуемого коллектива (в зависимости от поставленной задачи): первичный; (полностью все сотрудники организации, без деления на отделы и подотделы); вторичный; (часть сотрудников организации, какой-нибудь отдел, подотдел, где отношения считаются проблемными).

По типу исследуемых межличностных отношений: по горизонтали (сотрудник – сотрудник); по вертикали (подчиненный – руководитель); по диагонали (межличностные взаимоотношения между сотрудниками разных подразделений).

По периодичности проведения социально-психологической оценки персонала: раз в год; (чтобы знать состояние дел); раз в полгода; (чтобы задействовать адаптировавшихся новичков); раз в квартал; (чтобы мотивировать на качественное выполнение своих должностных обязанностей);

По охвату исследуемых сотрудников (так как состав сотрудников коллектива время от времени видоизменяется): с новичками; без новичков.

По степени открытости социально-психологической оценки персонала для исследователя: полная анонимность; (никто не подписал анкеты); частичная анонимность; (кто-то подписал анкету, кто-то предпочел не подписывать); открытость; (большинство подписали свои анкеты и можно посмотреть межличностные отношения в диадах).

По предмету исследования с помощью социально-психологических методик: анализ процесса и результатов деятельности; анализ процесса и результатов поведения.

По степени использования методик социально-психологического исследования: модульный социотест А.Я. Анцупова (основной); модульный социотест + тест К. Томаса; модульный социотест + тест К. Томаса + тест Т.Лири.

По степени глубины социально-психологического исследования: рейтинговость; (лидеры – аутсайдеры); конфликтность в коллективе (если степень открытости полная, то можно узнать конфликтность в диадах не только интенсивность, но

и лично, что позволяет определить причины конфликтов и управлять ими); средняя общая картина коллектива (лидеры – аутсайдеры; общая конфликтность).

Необходимость изучения проблемы социально-психологической оценки персонала заключается в том, чтобы обеспечить точность и адекватность её результатов при наличии различных внешних и внутренних факторов.

Литература

- [1] *Анцупов А.Я., Баклановский С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009.
- [2] *Анцупов А.Я., Ковалев В.В.* Социально-психологическая оценка персонала: учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
- [3] *Колтаков В.М., Дмитренко Г.А.* Стратегический кадровый менеджмент: Учебное пособие. – К.: МАУП, 2005.

Пауков В.К.

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ И ИМИДЖ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ ВЛАСТИ

Выявление и изучение общественного мнения для формирования позитивного имиджа сотрудников правоохранительных органов в настоящее время является актуальной проблемой. Это связано с наблюдающейся тенденцией снижения авторитета правоохранительных органов в глазах граждан. Поэтому изучение общественного мнения рядовых граждан о деятельности правоохранительных органов способствует не только публичной оценке результативности их деятельности, но и выработке эффективных путей решения проблемы совершенствования профессиональной деятельности сотрудников по обеспечению правопорядка, защиты законных прав и интересов граждан, которые в конечном итоге изменят в позитивную сторону общественное мнение.

Отметим при этом, что в сложившихся отношениях граждан к сотрудникам правоохранительных органов имеет место ряд нерешенных противоречий, а именно: между целями институционального реформирования органов внутренних дел и недостаточной сформированностью компетенций для их достижения у сотрудников; собственным восприятием себя сотрудниками и их социальным образом в обществе; востребованностью системного исследования образа сотрудников правоохранительных органов и недостаточной изученностью этой проблемы.

Главным социально-психологическим показателем, влияющим на общественное мнение об имидже сотрудников правоохранительных органов власти, является недоверие граждан к ним. В связи с этим рассмотрим что собой представляет категория «доверие-недоверие».

Как показывают исследования, анализ этой категории был предпринят лишь в двадцатом столетии. Началом тому стал подход, который трактовал доверие как состояние, в силу которого мы полагаемся на какое-либо мнение, кажущееся нам авторитетным. В самых ранних и в более поздних источниках доверительные отношения представляются как фундамент любой человеческой и общественной конструкции, в основе которой лежит уверенность в том, что одни люди не будут эксплуатировать добрую волю других людей.

Большинство авторов рассматривает доверие как социальное явление, придавая ему статус универсальной категории, поскольку оно проявляется на протяжении всей истории человечества, свойственно всем социальным факторам и выступает как функция социальных систем во всех сферах их взаимодействия [1, 2, 3]. К доверию или недоверию человека ведет как собственный, так и чужой опыт взаимодействия.

В контексте анализа доверия в сфере правоохранительной деятельности нас в большей степени интересует социально-психологический и акмеологический смысл этого понятия.

С социально-психологической точки зрения заслуживают внимания исследования доказывающих, что доверие – это прежде всего психическое состояние, характеризующее отношение субъекта (индивида, социальной группы) к человеку, социальному объекту, явлению [4, 5]. Оно может возникнуть лишь в процессе взаимодействия и не является врожденным. Чувство доверия формируется у человека очень рано на основании опыта превращается в установку, определяющую отношение человека к себе и к миру.

Исследование доверия как показателя имиджа правоохранительных органов власти указывает на то, что эти два понятия взаимосвязаны и их можно рассматривать как выражение особого отношения граждан к правоохранительным органам власти, содержанием которого становится принятие как значимых и благоприятных для себя его целей, идей и действий, и на этой основе добровольное подчинение и делегирование ему властных полномочий.

Естественно возникает вопрос – при каких условиях возникает состояние доверия? Ответ на него напрямую выводит нас на такую характеристику деятельности сотрудников правоохранительных органов, как профессионализм деятельности и личности сотрудников правоохранительных органов, что соотносится с акмеологическим ракурсом исследования проблемы общественного мнения и имиджа сотрудников правоохранительных органов.

О профессионализме деятельности работников правоохранительной органов можно говорить лишь тогда, когда система знаний, умений и навыков постоянно пополняется и обогащается, когда расширяется диапазон решаемых профессиональных задач, когда постоянно растет эффективность и результативность деятельности этих органов. При этом важно учитывать, что жизнь человека неизменно шире узких рамок «только профессии», и любая профессиональная деятельность, основываясь на перечисленных выше характеристиках, имеет свою «внутреннюю» сторону. Этой стороной – исходной базой для становления профессионализма, являются потребности личности, ее интересы, мировоззрение, убеждения, жизненный опыт, особенности мировосприятия, индивидуальные качества субъекта. По мере повышения уровня профессионализма происходят глубинные изменения самой личности, складывается ряд психических новообразований, означающих возрастание личностной зрелости – личностное самоопределение, индивидуальное мировоззрение, социальная ответственность, рефлексия и др. Любое психическое свойство человека отождествляется с его профессиональной деятельностью и может явиться профессионально значимым. Личность сотрудника правоохранительных органов определяют ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл, профессиональный менталитет своего труда. Правоохранительная деятельность на государственной службе обладает своей спецификой, и это предопределяет соотношение характера и уровней развитости всех психологических качеств данного типа профессиональной деятельности

Профессионально-важные качества в структуре личности работника правоохранительных органов – это отдельные динамические черты личности, отвечающие требованиям правоохранительной деятельности и необходимые для успешного овладения данной деятельностью. Разные профессионально-важные качества влияют на разные стороны их деятельности. Для социальной деятельности важны патриотизм, гуманность, честность, стремление к истине, справедливости, профессиональная гордость, профессиональная этика. Для реконструктивной деятельности – хорошая память, профессиональное воображение и мышление, общий и специальный интеллект, интуиция. Для организационной деятельности – самоорганизованность, воля, собранность, целеустремленность, настойчивость; для удостоверительной деятельности – аккуратность, пунктуальность; для коммуникативной деятельности – общительность и чуткость; для поисковой деятельности – объем, устойчивость и концентрация внимания.

С точки зрения анализируемой проблемы важным является вывод о том, что позитивный имидж работника правоохранительных органов формируется только при условии высокого профессионализма личности сотрудника. При этом профессионализм определяется как качественная характеристика субъекта правоотношений, определяющая высокий уровень осознания норм права, развития профессионально важных и личностно деловых качеств, адекватных ценностных ориентаций, отражающих степень развития правовых представлений.

Таким образом, с точки зрения анализируемой проблемы важным является вывод о том, что позитивный имидж работника правоохранительной структуры формируется только при условии высокого профессионализма личности его сотрудников. При этом профессионализм определяется как качественная характеристика субъекта правоотношений, определяющая высокий уровень осознания норм права, развития профессионально важных и личностно деловых качеств, адекватных ценностных ориентаций, отражающих степень развития правовых представлений.

Принимая во внимание все вышесказанное, важно также подчеркнуть, что профессионализм представителя правоохранительной системы – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только эффективность и успешность профессиональной деятельности, но и непременно, наличие психологических компонентов – внутреннего отношения личности к избранной профессии, эмоциональной включенности в нее, соответствующего состояния профессионально значимых качеств и уровня профессиональных притязаний. Только при таких условиях самооценка сотрудников правоохранительных органов становится все более адекватной, а уровень профессиональных притязаний повышается. С этой точки зрения можно говорить также о позитивной Я-концепции сотрудников, которая отражает все особенности сознания, психики, развитие личностных качеств (целеустремленность, инициативность, организованность), черт характера (упорство, настойчивость, последовательность), интеллектуальных качеств, раскрытие творческого потенциала личности, нравственное совершенствование и постоянное стремление к самосовершенствованию.

Профессиональная деятельность работников правоохранительных органов разного должностного уровня довольно четко регламентирована. Отступление от служебных обязанностей, нарушение своих должностных полномочий рассматривается как нарушение закона и свидетельствует прежде всего о низком уровне его профессиональной компетентности.

Данное обстоятельство формирует стремление строго придерживаться правовых норм, воздействующее на поведение, направленность личности. Потребность

соблюдения правовых, нравственных норм является одной из ведущих, доминирующих среди прочих социально значимых потребностей, влияющих на самосознание работников правоохранительной деятельности. Все это определяет высокий уровень ответственности сотрудников правоохранительных органов перед обществом, что является неременным условием их позитивного имиджа в глазах общественного мнения.

Литература

- [1] Данкин Д.М. Проблема политического доверия в международных отношениях. М., 2002.
- [2] Князев Д.В. Социально-управленческие механизмы формирования доверия населения к институтам государственной власти. М., 2008.
- [3] Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000.
- [4] Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и созидание благосостояния // Новая постиндустриальная волна на западе. М., 1999.
- [5] Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

Синякова Т.О.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Социальные изменения, которые произошли в последние десятилетия, способствуют развитию новых мотивов, потребностей и целей современных людей.

Мотивационная сфера – это иерархическая система мотивов личности. Она может рассматриваться с точки зрения таких параметров, как широта, гибкость и иерархичность. Под широтой понимается качественное разнообразие мотивационных образований. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость – разнообразие средств, с помощью которых может быть удовлетворена одна и та же потребность. Иерархизованность – это отражение в сознании человека значимости той или иной потребности, мотивационной установки.

Мотив – желаемое состояние в рамках отношения «индивид-среда». Мотивы формируются в процессе индивидуального развития. Мотивы определяются с детства, окружающая среда оказывает большое влияние на формирование мотивационной сферы ребёнка. В каждом возрасте доминируют разные мотивы [1].

Подростковый возраст считается одним из самых критических моментов в психологическом развитии личности. Это отражается коренными изменениями в мотивационно-потребностной сфере. Подросток продолжает оставаться школьником; учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода – настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них [7].

Д.Б. Эльконин считал, что ведущей деятельностью детей этого возраста становится общение со сверстниками. Именно в подростковом возрасте деятельность общения, сознательное экспериментирование с собственными отношениями с дру-

гими людьми (поиск друзей, выяснение отношений, конфликты и примирения, смена компаний) выделяются в относительно самостоятельную область жизни [8].

Главная потребность подросткового возраста – найти своё место в обществе, быть «значимым» - реализуется в обществе сверстников. В общении со сверстниками происходит проигрывание самых разных сторон человеческих отношений, построение взаимоотношений, основанных на «кодексе товарищества», реализуется стремление к глубокому взаимопониманию. То есть именно в подростковом возрасте возможно возрастание значимости для личности такой потребности, как аффилиативная потребность.

Под аффилиацией (контактом, общением) мы подразумеваем определённый класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание их заключается в общении с другими людьми (в том числе с людьми незнакомыми или малознакомыми) и такое его поддержание, которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны. Человек, стремящийся к аффилиации, должен добиться определённого созвучия своих переживаний переживаниям партнёра, что побуждало бы обе стороны к взаимодействию и ощущалось бы ими как нечто приятное, приносящее удовлетворение и поддерживающее чувство собственной ценности. Цель мотива аффилиации – взаимная и доверительная связь, где каждый из партнёров относится к другому приятно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему. Для достижения и сохранения такого рода отношений существует много как вербальных, так и невербальных способов поведения. О мотивированности поведения стремлением к аффилиации можно судить по количеству и позитивному содержанию речевых высказываний, по дружелюбному выражению лица, длительности контакта глаз, частоте кивания головой, по позе и жестикуляции [1].

Таким образом, аффилиация – это важная потребность личности, которая во многом способствует установлению тесных и комфортных отношений, позволяет преодолеть чувство одиночества и отчужденности. Аффилиативная потребность по-разному может переживаться и реализовываться у мальчиков и девочек, так как гендерная социализация влияет на личностные установки подростка.

Ситуация «гендерного взросления» подростков осложняется еще и тем, что, с одной стороны, в обществе сохраняются традиционные социальные ожидания к мужскому и женскому поведению, а с другой – часто противоречиво изменяются образы маскулинности и фемининности, которым девочки и мальчики не всегда могут соответствовать. В итоге современный мультиполярный мир дает разнообразные возможности и перспективы для реализации целей и мотивов личности подростков.

Д.И. Фельдштейн считает, что главное значение в психическом развитии подростка имеет общественно полезная, социально признаваемая и одобряемая, неоплачиваемая деятельность. Она может быть представлена как учебно-познавательная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная или спортивная, но главное – это ощущение подростком реальной значимости этой деятельности.

Спортивно-бальные танцы как область деятельности подростков может быть рассмотрена с нескольких сторон. Танцы положительно влияют на физическое развитие. Они также воспитывают морально-волевые качества: терпение, настойчивость, стремление достичь заданной цели, чувство уверенности в себе, чувство уважения и ответственности перед партнёром и тренером. Эти занятия имеют ещё один важный положительный аспект – творческую составляющую, воспитывающую эстетические качества, умение общаться, понимать партнёра, уступать, помо-

гать, так как спортивно-бальные танцы – парный вид спорта. Этот опыт «партнёрства» важен во всей последующей жизни. Культура спортивно-бальных танцев подразумевает выполнение каждым из партнёров своей роли (у мальчиков – ведущая, а у девочек – ведомая роль).

В современном постоянно меняющемся мире актуальность имеют мотивы достижения успеха и стремления к власти.

Р.С. Немов даёт определение мотиву достижения успеха в качестве потребности «добиваться успехов в разных видах деятельности», рассматриваемой «как устойчивая личностная черта» [4. С. 559].

О власти речь идет тогда, когда кто-либо оказывается в состоянии побудить другого сделать нечто, что этот другой иначе не стал бы делать. Каждый эффект, который производит индивид, воздействуя на окружающий его мир, определяется его властью, понимаемой как способность, сила или компетентность.

Но все ли подростки одинаковы? Этот вопрос определил цель исследования – изучить ведущие мотивы, формирующиеся под влиянием окружающей среды, у танцоров и не включённых в танцевальную деятельность мальчиков и девочек 11-15 лет.

Выборка составила 200 подростков обоего пола (100 мальчиков, 100 девочек); 100 подростков – «обычные» школьники, 100 подростков – участники различных танцевальных коллективов г. Краснодара. Возраст подростков: 11-12 лет – 100 человек и 14-15 лет – 100 человек.

Методикой измерения мотивации личности послужила методика, основанная на теории мотивации Д. Мак-Клелланда, для определения ведущих потребностей-мотиваторов личности младших и старших подростков. Методика позволяет определить уровень выраженности трех мотивов личности подростков: 1) достижение успеха в целом – стремление сохранить или максимально развить способности к видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности; 2) стремление к власти – стремление иметь определённые ресурсы, т.е. средства подкрепления, с помощью которых можно обеспечить соответствующую мотивацию; 3) тенденция к аффилиации – стремление к социальным взаимоотношениям, имеющим повседневный и в то же время фундаментальный характер.

Опишем полученные результаты.

В группах мальчиков 11-15 лет, независимо от занятости танцевальной деятельностью, у всех девочек-танцоров от 11 до 15 лет и у не занятых в танцевальной деятельности девочек 11-12 лет наиболее ярко проявляется мотив – тенденция к аффилиации. Эти подростки общительны, дружелюбны и испытывают эмоционально положительный отклик при общении с окружающими людьми. Они стремятся к установлению и сохранению дружеских отношений с людьми. В этих группах подростков тенденция к аффилиации является ведущим мотивом.

У мальчиков-танцоров 14-15 лет ведущим мотивом является достижение успеха. Подростки связывают этот мотив с развитием маскулинных качеств, с конструктивными компонентами ответственности: глубоким целостным представлением сути ответственного поведения, способностью брать ответственность на себя и проявлять активность в реализации ответственных дел. Для подростков данного возраста, занимающихся танцами, также важным мотивом становится стремление к власти, которое проявляется в ориентации на личные интересы, достижении лично значимого результата. Тенденция к аффилиации у старших мальчиков-подростков не является ведущим мотивом, связана с положительными эмоциями, проявляющимися при выполнении ответственных заданий. Взаимодействие и со-

трудничество при реализации ответственных дел они связывают с необходимостью преодоления трудностей.

Отличительной особенностью не занимающихся танцами девочек 14-15 лет является то, что ведущие мотивы у них – достижение успеха и стремление к власти. Они связывают эти мотивы с глубоким целостным представлением сути ответственного поведения, способностью брать ответственность на себя и проявлять активность в реализации ответственных дел, стремление к власти проявляется в ориентации на личные интересы, достижении лично значимого результата. Наблюдается развитие лидерских качеств и желания руководить. Они связывают достижение успеха с признанием и уважением. Афффилиативная потребность у них выражена меньше, чем у всех остальных групп подростков.

Далее в ходе сравнительного анализа мы выявили сходство ведущих мотивов в группах мальчиков-танцоров 14-15 лет и девочек, не занятых танцевальной деятельностью. Для этих подростков наиболее ярко выражены мотивы достижения успеха и стремление к власти. У остальных подростков ведущим мотивом является тенденция к афффилиации.

Таким образом, можно говорить о некоторых гендерных различиях между подростками, занятыми и не занятыми в танцевальном виде деятельности. Мальчики-танцоры стремятся развивать способности, благодаря которым могут добиться успеха в танцевальной деятельности, где у партнёра ведущая роль. Можно предположить, что занятия танцами стимулирует у мальчиков развитие мотивации к достижению успеха и признания и стремление к власти.

На девочек 14–15 лет, не занимающихся танцами, большое влияние оказывает школа и современная среда. У девочек формируется новый тип идентичности, они становятся более независимыми. Девочки успешно осваивают гендерные роли, отвечающие новым социальным ожиданиям, требующим от современной женщины большей уверенности в себе, настойчивости, ориентации на власть и стремление к успеху.

Полученные результаты позволяют сформулировать идею о том, что условия окружающего мира стимулируют развитие у подростков, не занимающихся танцевальной деятельностью, мотивов, соответствующих изменившимся современным гендерным требованиям. С одной стороны, это ведёт к формированию новых партнёрских отношений в жизни, с другой – требует более широкого изучения и осмысления с точки зрения того, как данные процессы влияют на благополучие личности.

Литература

- [1] *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.
- [2] Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987.
- [3] *Ожигова Л.Н.* Психология гендерной идентичности личности. Краснодар: Кубан. Гос. Ун-т, 2006.
- [4] *Хеккаузен Х.* Мотивация и деятельность: в 2-томах. Т. 2. М., 1986.
- [5] Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998.
- [6] *Rolf E. Muuss.* Theories of Adolescence. Random House, New York. 1986. p. 224-237.
- [7] *Обухова П.Ф.* Детская (возрастная) психология. М., 1996.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ОБУЧАЕМОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Внимание к проблеме развития способности к обучаемости будущих специалистов в теоретико-методологическом и прикладном аспектах стоит в настоящее время достаточно остро. Это объясняется, прежде всего, потребностями практики, требующей постоянного профессионального роста специалистов и предполагающее систематическое повышение их квалификации, связанного с овладением новых знаний. В связи с этим с акмеологической точки зрения возникает необходимость осмысления ряда проблем, а именно: как совместить задачи профессионализации с задачами саморазвития, как в процессе обучения актуализировать потенциал обучающихся, как создать для них адекватное и эффективное образовательное пространство, обеспечивающее личностный рост.

Основы возможности решения этих проблем для каждого отдельного субъекта закладываются еще в школьном возрасте, но с точки зрения развития способности к обучению в профессии начинают складываться в вузе.

В научных исследованиях, анализирующих различные аспекты проблемы развития умения учиться как в школе, так и в вузе, ключевым является вопрос о природе обучаемости в целом и профессиональной обучаемости, в частности. В работах фундаментального плана (Л.С. Выготский, 1984; С.Л. Рубинштейн, 1940, 1989; А.Н. Леонтьев, 1988; Б.Г. Ананьев, 1962, 1982; В.Н. Мясищев, 1995; Н.А. Менчинская, 1989; З.И. Калмыкова, 1975, 1981; У.В. Ульенкова, 1983 и др.) обозначены теоретические подходы к феномену общей обучаемости, к определению ее сущности, характерных черт и специфики, которые обусловили теоретико-методологический фундамент понимания общих закономерностей развития психических функций, в том числе профессиональной обучаемости.

Смысл понятия «умение учиться» раскрывается в работах В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукермана [4, с. 212], и определяется как способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в том числе и в отношениях с самим собой. Умение учиться это умение самостоятельно ставить новые учебные цели и самостоятельно находить средства их достижения [4, с. 14-19].

Прямая цель развивающего обучения, по В.В. Давыдову, формирование субъекта учения, учащегося, желающего и умеющего учиться. Научиться учиться - значит овладеть умением выполнять учебную деятельность самостоятельно и творчески, что является для любого учащегося важнейшей задачей [3, с. 390].

В концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова учение выделяется в самостоятельную субъектную деятельность, цель которой не усвоение знаний (умений), а развитие познавательных способностей, которое организуется по научно-теоретическому типу. Такое обучение, по мнению исследователей, является основным источником развития способностей как личностных новообразований.

Основные положения теории учебной деятельности в отечественной психологии разрабатывались на базе культурно-исторической теории (Л.С. Выготский), принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), в контексте психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев) и в тесной связи с

теорией поэтапного формирования умственных действий и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Эти положения могут быть применимы не только к школьному обучению, но и к другим звеньям системы образования.

Идея формирования способности самостоятельно учиться выдвинута в отечественной психологии в концепции общей обучаемости. Теоретические подходы к определению сущности этой способности, ее характерных черт и специфики обозначены в работах Б.Г. Ананьева, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, У.В. Ульенковой, И.С. Якиманской и др.

В русле этих исследований, направленных на поиск эффективных форм управления психическим развитием в процессе обучения, особо выделяется важнейшая проблема внутренних условий психического развития. Начало этим исследованиям положил С.Л. Рубинштейн. Он отмечал диалектическое взаимодействие внешнего и внутреннего в психическом развитии и подчеркивал общую зависимость обучения от обучаемости, от предпосылок, лежащих в субъекте обучения [7, с. 219].

Сам термин «обучаемость» был введен Н.А. Менчинской. По ее определению – это свойство, которое является индивидуальным, интегративным, относительно устойчивым и означает «восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности» [6, с.28]. Выделение в способности учиться компонентов: самостоятельности, инициативности, субъективности заложило специфический пласт осмысления и анализа субъектного опыта ученика, специфики его активности.

З.И. Калмыкова трактует общую обучаемость как умственную способность к усвоению знаний, основу которой составляет система (ансамбль) интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности [5, с. 14].

Поскольку студент вуза должен проявлять готовность к саморазвитию, проблема профессиональной обучаемости теснейшим образом связана со становлением нового уровня субъектности, характерного для студенческого возраста. Ученые подчеркивают, что никакие усилия педагогов не приведут к профессиональному росту, если учащийся не хочет осваивать материал, не активен, не стремится стать «больше, чем он есть», то есть не является субъектом учебной деятельности, а оказывается всего лишь объектом чьих-то воздействий. Тем более явным это становится, когда формальное обучение закончено и человек выходит в «самостоятельное плавание», где нужно продолжать движение, но уже без направляющей роли педагога. Истинное развитие личности – это, прежде всего, саморазвитие, определяемое не внешними воздействиями как таковыми, а внутренней позицией самого человека [2, с. 45].

Широкие возможности для изучения генезиса профессиональной обучаемости в методологическом и практическом отношении дает субъектный подход. Субъект в психологии рассматривается как распорядитель деятельности и своих личностных сил, своих способностей (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

Субъектность в учебно-профессиональной деятельности определяется как способность студента быть инициатором и автором активности, ответственно реализовывать самостоятельно поставленные цели. Она связана с индивидуальными особенностями постановки и решения задач и умением выстроить стратегию деятельности на основе осознания студентом своих личностных качеств. С этой точки зрения субъектность является интеграцией профессиональных способностей человека и обеспечивает выполнение им профессиональных требований на высоком уровне качества. Таким образом, профессиональная обучаемость есть проявление

личности в учебно-профессиональной деятельности, которая организуется и структурируется самим субъектом.

Как показывают исследования К.А. Абульхановой, ключевым в стратегии субъектного подхода выступает вопрос о соотношении оптимальных и неоптимальных типов активности личности. Обращаясь к данному автором определению субъекта «не как идеала, а как постоянного движения к нему личности путем разрешения противоречий», можно понять, что оно раскрывает соотношение реального и оптимального, позволяет увидеть пространство между наличным и желательным [1, с. 114].

В силу этого обстоятельства специального рассмотрения требует вопрос о соотношении реальных и оптимальных типов профессиональной обучаемости.

Профессиональная обучаемость с позиций субъектно-деятельностного подхода выступает как «учебная субъектность», как способность к активному присвоению учебно-профессиональной деятельности и сознательной выработке в ней профессионально-важных личностных свойств. Речь идет о способности к построению процесса саморазвития в учебно-профессиональной деятельности, которая в дальнейшем обеспечивает самосовершенствование в профессии.

В психологической литературе главными механизмами становления субъектности называются рефлексивные процессы и процессы смыслообразования. По мнению В.И. Слободчикова, стать субъектом деятельности означает сделать собственную активность, личностное и профессиональное развитие предметом осмысления и преобразования. Осознание смысловых регуляторов обеспечивает высокий уровень овладения субъектом своей деятельностью, позволяет ее строить, преобразовывать, проектировать, и, в конечном итоге, управлять ею. Деятельность при этом приобретает стратегическую направленность и свободу от влияния сиюминутных импульсивных побуждений. Автор отмечает: «... поскольку регуляция субъектной активности обеспечивается смысловой сферой и может быть только смысловой, субъект всегда знает ответ на вопрос, почему он это делает и почему он это делает именно так, а не иначе» [8, с. 212].

Практически все исследователи указывают, что второй фактор успешности обучения после мотивационного - организационный. Умение строить учебную деятельность так, чтобы добиться наивысшей успешности обучения - это и есть умение учиться.

В исследовании доказано, что учебная успешность студентов в большей степени определяется уровнем их самоорганизации, чем стилем межличностных отношений и уровнями субъективного контроля, интеллекта, рефлексивности.

Важными характеристиками профессиональной обучаемости выступают также показатели продуктивности мышления, которая определяется как система интеллектуальных свойств (качеств ума) и, прежде всего, глубина ума, проявляющаяся в существенности признаков, которые человек может абстрагировать при решении проблем, а также в уровне их обобщенности.

Таким образом, проблема профессиональной обучаемости студентов может быть рассмотрена сквозь призму явлений, образующих общее семантическое пространство, таких как: готовность к обучению в вузе, субъектность в профессиональном становлении, рефлексивность, самоорганизация.

Литература

- [1] *Абульханова-Славская К.А.* Психология и сознание личности. М., 2000.
- [2] *Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог». М.; Воронеж, 2007.
- [3] *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- [4] *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.И.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. - 1992. - № 3.
- [5] *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
- [6] *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды. М., 1989..
- [7] *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Проблемы общей психологии. М., 1976.
- [8] *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.

Цветков Н.А.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖ РЕГИОНА»: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В научных исследованиях имидж территории, региона определяется по-разному. Отметим некоторые из определений.

1. Имидж региона как комплекс объективных взаимосвязанных между собой характеристик системы (экономических, географических, национальных, культурных, демографических и пр.), сформировавшихся в процессе эволюционного развития российской государственности [3, с. 12].

2. Имидж региона как совокупность представлений в общественном сознании, сформировавшийся в процессе исторического развития экономических, географических, национальных, культурных, демографических характеристик региона, посредством информационного, эмоционально-психологического и художественного воздействия, в котором тесно переплетаются оценки реальной ситуации и мнения, сформированные коммуникативными политическими технологиями [10].

3. Региональный имидж или образ региона в своем содержании создает эмоциональный тон восприятия определенных идеологических установок, иллюстрирует идеологию в ярких, доходчивых образах, формирует у населения соответствующей территории чувство патриотизма. Идеология, как система ценностей, моделей поведения, не подкрепленная продуманным и профессионально сформированным имиджем региона, воспринимается как искусственная, нереальная установка, мифологическая матрица. В то же время имидж региона без идеологического наполнения не воспринимается цельно, он является как бы набором ярких фрагментов без смыслового содержания [8].

4. Имидж региона относительно устойчивая и воспроизводящаяся в массовом и/или индивидуальном сознании совокупность эмоциональных, рациональных представлений, убеждений и ощущений людей, которые возникают по поводу особенностей региона, складываются на основе всей информации, полученной о регионе из различных источников, а также собственного опыта и впечатлений. Имидж региона – очень разноплановый, эмоционально окрашенный, искусственно создава-

емый образ, который складывается в сознании людей. Имидж региона конструируется администрацией, СМИ, выдающимися деятелями различных сфер общества, населением, как данного региона, так и населенных пунктов, входящих в состав данного региона.

5. Имидж региона – это сформированный в массовом сознании образ региона, наделенный уникальными характеристиками. Такие представления являются своего рода концентратом общественного мнения, позволяющим в критические минуты почти мгновенно принимать те или иные решения политикам, общественным деятелям, бизнесменам, административным служащим, маркетологам, рекламистам, социологам. Подобная мысленная картина называется региональным имиджем [2].

Приведенный перечень определения имиджа региона показывает, что проблема имиджа является междисциплинарной и комплексной по своему содержанию. Нас интересуют исследования, которые имеют психологическое содержание.

В некоторых из таких исследований были описаны свойства имиджа региона как психического образа (Шаталов Г.). При этом к характеристикам этого образа относят: изменчивость. Считается, что в этом плане образ региона не статичен и изменяется во времени. Образ региона складывается и изменяется как стихийно, так и целенаправленно. Изменение образа региона зависит от многих факторов, в том числе и социально-психологических. Следующая характеристика - историчность имиджа, или его «вплетенность» в конкретный исторический контекст. У каждого региона своя история, однако, существуют исторические периоды, которые однозначно воспринимаются позитивно, являются некими историческими императивами. К характеристикам имиджа также относится относительная устойчивость. Устойчивость образа региона зависит от его яркости, места региона в сознании населения страны. Далее – такая характеристика как комплексность. Это означает, что все составляющие части образа региона взаимосвязаны, изменение какой-либо черты влечет за собой переосмысление других черт.

Исходя из данных характеристик, были выявлены главные составляющие имиджа региона: население, экономика, образование, культура, наука, СМИ, спорт, региональная политика, характеристики властных структур, региональные лидеры, быт, коммунальное и транспортное хозяйство, архитектура, географические особенности, историческое прошлое.

Обратимся к проблеме формирования регионального имиджа. Проблема формирования позитивного регионального имиджа является также недостаточно разработанной. Это определяется рядом сложных причин, в частности, исторически сложившимися отношениями между Центром и регионами. Значимой причиной является и своеобразие взглядов на природу регионального имиджа: «ключевым моментом развития имиджа региона является определение регионального потенциала на основе которого строится программа региональной политики» [5, с. 85]. То есть констатируется приоритет факторов политических или экономических, что обедняет проблему имиджа.

Весьма важной причиной является причина собственно психологическая. Социально-психологические исследования, проводимые в различных регионах России, экспертные оценки проблемы, проведенные в РАГС (ныне РАНХиГС) при Президенте РФ (Белоусова И.Э., Зазыкин В.Г., Захарова С.Е., Федоркина А.П. и др.), убедительно показали, что существует так называемая «региональная психология» населения региона. Под региональной психологией населения региона понимается некое психологическое своеобразие, которое характерно для большинства жителей региона, обуславливающее относительное сходство их поведения, отношений и эмоционального реагирования в типичных ситуациях. Причем это отно-

сится не только к многонациональным регионам, но и к тем, где явно преобладает одна национальная общность, в основном русские. Одни и те же значимые события вызывают разный по своей силе и эмоциональной окраске отклик в различных регионах России у представителей одной и той же национальности. «Эта психологическая непохожесть проявляется в силе эмоций, быстроте их распространения, «обогащении» содержания при обсуждении и передаче от человека к человеку значимой информации, в устойчивых стереотипах восприятия и оценке информации, людей и событий и многом другом. Такое психологическое своеобразие обязательно должно учитываться при разработке концепций имиджа той или иной территории» [4, с. 166].

В регионах особенно проявляются социально-психологические феномены группировки социальных представлений, особенно проявляющихся в социальных оценках, деления на «своих» и «чужих» вплоть до состязательности, конкуренции и возникновения регионального сепаратизма. Практически повсеместно действие социально-психологических феноменов каузального атрибутирования при объяснении сложных социально-экономических явлений (возложение вины на Центр и т.п.), проявления групповой недоброжелательности. Региональный аспект проявляется даже в осуществлении информационной политики, которая может существенно усиливать феномены региональной психологии [1].

Как показал анализ проблемы формирования регионального имиджа, многие имиджи сформировались стихийно, без соответствующего психологического обеспечения. В некоторых регионах проводится соответствующая работа, например, в Томской области ввели так называемый региональный паспорт жителя области, который дает информацию о регионе, его культуре, потенциале. Данные инициативы являются лишь отдельными элементами в системе, которая должна реализовываться комплексно.

В современных исследованиях регионального имиджа выявлено три пути повышения его эффективности [9, с. 30]. Отметим их.

1. Мифологизация региона, особенно его истории, возможностей. Создание историко-культурные информационные комплексы, которые образуют имиджевые знаковые системы. Оптимальный вариант, если мифологизированные имиджи поддерживаются реальностью.

2. Развитие бренда, символизирующего привлекательность региона для потребителей. Этот процесс при наличии известных достопримечательностей, природных особенностей, развитии инфраструктуры, связанной с их эксплуатацией, обеспечивает весомые поступления в региональные бюджеты. Данный подход может быть особенно эффективен при отсутствии сырьевых или промышленных ресурсов, транспортных преимуществ. В этом случае бренд региона может развиваться как туристический, оздоровительный и т. д.

3. Активное представление региона как объекта, привлекательного для инвесторов. Привлекающие факторы — наличие перспективных с точки зрения вложения инвестиций и налаживания деловых связей предприятий (промышленных, эксплуатирующих природные ресурсы, культурных), потенциал туристической индустрии (в том числе для рыболовов, охотников и др.) ее инфраструктура.

Отмечалось, что по всем трем направлениям лицами, формирующими положительный имидж региона, должны быть «его харизматический лидер, известные общественные деятели, мастера культуры, спортсмены». С психологической точки зрения этих направлений явно недостаточно.

При разработке концепции регионального имиджа следует помнить о его важнейших свойствах как психического образа, а именно «прагматичности» и «ва-

риабельности». Имидж должен быть прагматичным, потому что он создается под конкретные задачи. Можно, конечно, разрабатывать обобщенный имидж региона или города, но он будет наверняка громоздким, что идет в противоречие с одним из главных общих требований к эффективности имиджа.

Существуют и другие точки зрения относительно сущности регионального имиджа. Отметим одну из них:

- регион должен позиционироваться как субъект (то есть персонифицироваться), выполняющий определенный набор функций, главная из которых – функция власти; отсюда видной место в региональном имидже должны занимать имиджи руководителей региона;

- регион должен иметь свою репутацию, что должно постоянно подтверждаться;

- необходимо стремиться к соответствию имиджа региона с его реальными характеристиками;

- имидж региона должен выстраиваться с учетом ментальных характеристик глубинной психологии [6].

В политологических исследованиях рекомендуют в имидже отражать личность и деятельность региональных руководителей, международные связи, общественную активность, культурный потенциал (Тавокин Е.П., Шабалин И.А.).

Технологии реализации и трансляции имиджа региона могут быть теми же, что и для имиджа страны, в частности, необходимо:

- больше транслировать позитивную информацию о регионе (разнообразную, но связанную общей целью повышения эффективности имиджа);

- целенаправленно формировать положительные психологические установки на восприятие региона;

- усилить и улучшить работу по формированию позитивного имиджа элиты региона и населения;

- устраивать разнообразные, но хорошо скоординированные PR-акции;

- создавать и транслировать региональные социальные мифы; и пр.

Помимо этого, необходимо особое внимание обратить на усиление нравственных регуляторов поведения населения и особенно власть имущих, причем на всех уровнях, необходимо самое пристальное внимание обратить на работу наших СМИ, прежде всего информационного вещания (Матвеева Л.В.). Необходим региональный протекционизм особенно в области культуры, науки и образования. Необходимо разработать соответствующие проекты, которые бы по-настоящему поддерживались государством и имели бы сильный резонанс. Нужны «заказные», но талантливые художественные произведения, работающие на позитивный имидж региона.

Перспективным является разработка культурных сценариев построения образа региона [8]. Эти культурные сценарии должны предусматривать формирование различных образов: «особости» региона, жизненного пространства, духовности, истории, потенциалов региона, национальных особенностей, самобытности, представления о себе, представления о других, образов устремленности в будущее и пр. В имидже должны отражаться такие позитивные характеристики, как деловая репутация, авторитет региона и власти. Реализация данных сценариев в СМИ должна изменить образ региона в индивидуальном и коллективном сознании.

Литература

- [1] *Анникова В.А.* Информационная политика в системе властных отношений: региональный аспект: Автореф. дисс. канд. полит. наук. М., 2001.
- [2] *Выгонский С.* <http://sv-psycho.narod.ru/regionimage.html>
- [3] *Галумов Э.А.* Международный имидж России: стратегия формирования. М., 2003.
- [4] *Зазыкин В.Г., Мельников А.П.* Психология «паблик рилейшнз». М., 2008.
- [5] *Замятина Н.Ю.* Вариации региональных образов: когнитивно- географические контексты // Полис.2004. №5.
- [6] *Костенко Е.П.* Акмеологическая концепция развития имиджа политика. М., 2007.
- [7] *Матвеева Л.В.* Доклад на заседании Круглого стола «Положительный образ России: перспективы развития» Комиссии Общественной палаты РФ по вопросам социального развития. Москва, 2.07.2007.
- [8] *Рожков И.Я., Кисмерешкин В.Г.* Имидж России. Ресурсы. Опыт. Приоритеты. М., 2008.
- [9] *Ситников А.П.* Учет факторов политических рисков в формировании репутации регионов. Продвижение имиджа нижегородского региона: опыт и перспективы (материалы V Международной научно-практической конференции по региональной культуре). Нижний Новгород, 2005.
- [10] *Шабалин И.А.* Имидж региона как информационно-политический ресурс: Автореф. дисс. канд. политических наук. М., 2005.

Шеремета И.В.

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО КОНСАЛТИНГА

Методологическая проработка проблемы исследования разнообразных явлений, представляющих научный либо практический интерес, предполагает, прежде всего, использование имеющихся концептуального и инструментального аппаратов или (при их отсутствии или несоответствии решаемой задаче) разработку новых, в большей степени отражающих предмет изучения. Построение моделей изучаемых явлений в этом процессе играет одну из ключевых ролей. Это обусловлено целым рядом оснований. С одной стороны, процесс моделирования является составным элементом построения концептуальных основ любой науки или практики, а сама процедура моделирования имеет концептуальную направленность, так как в ней используются категории, понятийно-терминологический аппарат, система теорий, законы, закономерности, отражающие предметные области знаний, занимающихся изучением объекта моделирования. С другой стороны, разработка инструментального аппарата в виде валидных методов, методик или технологий невозможна без использования моделей изучаемых явлений, выступающих в качестве теоретических ориентиров реализации практических исследований.

Анализ научных первоисточников по проблеме построения моделей показывает, что многие исследователи (М.Л. Вартофский, В.С. Ратников, Д.Л. Ситникова и др.) считают, что все научные представления об окружающем мире, обществе, технике и технологиях, в том числе психологические знания, носят модельный характер.

В научной литературе модель (от лат. *modulus* - мера, образец, норма), трактуется как разрабатываемый в теоретических и (или) практических целях матери-

альный, образный или виртуальный объект, который в процессе познания (изучения) используется в качестве квази-объекта, отражающего значимые для конкретного исследования наиболее значимые параметры объекта-оригинала. Другими словами, в основе моделирования лежит процесс построения идеального образа, отражающего существенные для решения задач исследования качественные и количественные свойства и характеристики объекта-оригинала. При этом сам процесс построения и практического использования модели называется моделированием.

Использование в научной практике выверенных процедур моделирования нацелено на решение следующих методологических задач: 1) выявление структуры изучаемого объекта исследования; 2) исследование законов формирования, развития и бытия изучаемого объекта исследования; 3) управление объектом или процессом, определяя наиболее успешные алгоритмы при заданных целях и критериях; 4) прогнозирование прямых и косвенных последствий реализации заданных средств, способов, методов приемов в рамках определенных форм воздействия на объект; 5) оптимизирование процедуры управления изучаемым объектом исследования.

В соответствии с функциональными признаками и реализуемыми целями, используемые в исследовании содержательные модели могут быть описательными, объяснительными и прогностическими, поскольку в них приводится описание объекта моделирования, и они отвечают на вопрос относительно причинно-следственных связей. В то же время предлагаемые модели прогнозируют вероятностные качественные и количественные параметры объекта моделирования.

В научной литературе модели делятся на следующие разновидности: логико-семантические, структурно-функциональные и причинно-следственные. Логико-семантические модели состоят в описании объекта в терминах и категориях соответствующих предметных областей знаний, отражающих непротиворечивые утверждения и факты. Анализ таких моделей осуществляется средствами логики с привлечением знаний, накопленных в соответствующих предметных областях.

Процедура построения структурно-функциональных моделей предполагает рассмотрение объекта как целостной системы, которую разделяют на отдельные элементы или подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающие подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач. Для представления подобных моделей удобны различного рода схемы, карты и диаграммы.

Причинно-следственные модели исследователи, как правило, используют для объяснения и прогнозирования поведения объекта. Данные модели ориентированы в основном на описание динамики исследуемых процессов, при этом время далеко не всегда учитывается в явном виде.

Наиболее важными научными принципами исследования сложных социальных явлений отмечаются следующие базовые принципы.

1. Системности – разрабатываемое явление может быть изучено только тогда, когда оно допускает рассмотрение его в виде некоторой системы, состоящей из отдельных частей. Этот принцип означает необходимость рассмотрения всех взаимосвязей исследуемых явлений.

2. Структурности – важным свойством всякой системы является ее структура, то есть характер взаимосвязей между элементами. Знание структуры существенно облегчает изучение системы и управление ею.

3. Оптимизации – структура системы, т. е. характер взаимосвязей ее элементов, может упростить представление о системе, оптимизировать ее управление.

4. Адекватности – сложность системы, представляющей данный объект с необходимой исследователю точностью, отражает сложность объектов внешнего мира.

5. Функциональности – управляющая (активная) и управляемая (пассивная) подсистемы являются важнейшими подсистемами любой гомеостатической системы, информационный обмен которых между собой и взаимодействие с внешней средой определяют функционирование системы.

6. Соответствия – управление (или познание) сложной системы не будет эффективным, если управляющая (или познающая) система имеет недостаточную собственную сложность – закон необходимого разнообразия.

Построение психолого-правовой модели развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга состоит в организации целостной, устойчивой, инвариантной, связанной с природой, с особенностями системы, зависящей как от свойств целого, так и от свойств, составляющих ее элементов. Ряд исследователей, в частности А.А. Деркач и А.С. Гусева (1997), О.В. Москаленко (2000) считают, что обращение к модели позволяет в наглядной форме не только представить акмеологический образ исследуемого явления, но и изучить его внутренние отношения, свойства, принципы строения и описать как единую систему.

Разработка психолого-правовой модели развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга состоит в организации процедуры, в рамках которой воспроизводятся свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение о внедрении в широкую юридическую практику. Формирование психолого-правовой модели, по нашему мнению, учитывает три аспекта развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга: социальный, личностный и деятельностный.

При этом следует отметить, что психолого-правовая модель развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга рассматривается как некая идеальная система, имитирующая структуру, функции социального комплекса «общество – личность – деятельность», в тоже время технологически интерпретирующая объекты социальной, психической, технологической реальности.

Определяющей детерминантой, главным и необходимым условием развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга является сама личность специалиста-юриста: его личностный и профессиональный ресурс, а также специальные знания и умения, необходимые для профессиональной деятельности.

Цель разработки акмеологической концепции развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга состоит в удовлетворении потребностей общества в высокопрофессиональных, обладающих профессиональным мастерством, социально успешных юристах, осуществляющих деятельность посредством реализации компетентности в ней.

Процедура создания психолого-правовой модели развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга конкретизируется при выявлении роли акмеологических знаний и интегративно-технологического подхода в ее разработке, выявлении сущности, специфики и структуры акмеологических технологий. А также последующего формирования с их помощью оптимального уровня развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга.

При этом особо следует отметить, что стратегия исследования предполагает не только построение моделей процессов и явлений, но и разработку и обоснование акмеологической сущности, специфики и структуры технологий, позволяющих построить эту модель и достичь оптимального профессионального результата⁷.

Развитие профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга, по нашему мнению, относится к проблемам, входящих в предмет акмеологической науки. Во-первых, их целевая направленность, предназначение не только отражает общественные, личностные, деятельностные проблемы, но и характеризует способ их решения в виде определенного алгоритма, системы процедур и операций. Во-вторых, решение данной профессиональной задачи предполагает создание условий для всестороннего проявления и воспроизводства сущностных сил юриста как субъекта профессиональной правоприменительной деятельности. В-третьих, организация жизнедеятельности специалиста юридического консалтинга с помощью психолого-акмеологических технологий обеспечивает всестороннюю самореализацию личности на уровне жизненного и профессионального «акме». Именно на осознанное изменение внутренних состояний индивида, оценивание его реальной значимости, технологизацию психофизиологических состояний ориентирована технология развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга по своему целевому назначению.

Специфика технологического развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга состоит в их направленности и отнесенности к развивающим технологиям.

В соответствии с существующими подходами к разработке гуманитарных и развивающих технологий, выделение их как самостоятельного вида обусловлено, прежде всего, возможностью задействовать на технологическом уровне потенциал человека как целостности, поскольку сам человек стал глобальной проблемой цивилизации, и именно от него зависит решение всех существующих и перспективных проблем современности. В методологическом плане технологию можно рассматривать как часть акмеологической теории, в рамках которой они моделируются и развиваются, подчиняясь ее методологическим принципам и акмеологическим закономерностям. Именно с акмеологических позиций предлагаемая нами технология, прежде всего, сориентирована на раскрытие личностного потенциала, духовное и профессиональное самовыражение человека в процессе деятельности и призваны максимально подключить самые разносторонние знания о человеке.

Технологический алгоритм развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга в соответствии с проведенным нами исследованием может быть представлен в виде модели, включающей в себя следующие подсистемы: 1) задатки - как акмеологический ресурс развития; 2) психолого-правовые условия и факторы, влияющие на процесс формирования и развития профессиональных способностей; 3) саму систему профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга; 4) акмеологические технологии развития, а также 5) акме в развитии профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга. Данная модель позволяет комплексно, учитывая все необходимые элементы и подсистемы на практике развивать профессиональные способности специалистов юридического консалтинга (рис 1).

Основной пункт этой цели - выработка консультационно-правовой компетентности специалиста юридического консалтинга и определение средств для ее достижения. Важнейшим развивающим технологическим механизмом целеполагания, который согласовывает и адаптирует мотивацию развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга, определяя внутренние стимулы, побуждения, движущие силы субъекта деятельности к внешним обстоя-

тельствам социокультурной среды и является, по сути, объективизацией целей развития.

Основные задачи технологического развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга определяют последовательность, выверенность процедуры внедрения технологии, что позволяет постоянно концентрировать в пределах технологии накапливаемый новый опыт, новые возможности субъекта деятельности, оптимальные достижения наивысших результатов. Наиболее общие задачи направлены: на выбор оптимально необходимых операций, обеспечивающих выработку компетентности специалиста юридического консалтинга, а в результате самопознания, самопонимания, саморазвития, самореализации специалиста юридического консалтинга; на определение и обеспечение условий, снижающих издержки затраченных усилий для выполнения необходимых операций; на нахождение оптимальных форм адаптации и гармонизации личностного ресурса и средств деятельности; на определение границ оптимально эффективных и ошибочных действий; на создание постоянных информационных потоков о субъектах коммуникации; на определение алгоритма необходимых действий, создающих устойчивость технологического развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга на социальном, личностном и деятельностном уровнях; на наращивание сложности и развитие возможностей специалиста юридического консалтинга в процессе освоения развивающихся технологий.



Рис. 1. Модель развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга

Принципами разработки технологий развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга специалиста юридического консалтинга, по нашему мнению, можно считать следующие:

принцип целеполагания, предполагающий целенаправленное решение поставленной акмеологической задачи;

принцип целостности, рассматривающий процесс технологического развития L-компетентности специалиста юридического консалтинга как единую систему;

дифференциальный принцип, учитывающий динамику, адаптивность технологий развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга в меняющихся условиях и нестандартных ситуациях;

принцип адаптивности, предполагающий саморегуляцию, самонастройку, самокоррекцию субъекта этих технологий;

принцип универсальности, означающий взаимозаменяемость элементов различных типов и видов технологий развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга и исключая абсолютизацию каждого отдельного вида.

Условия технологического процесса развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга обеспечивают воспроизводство процессов включения личности в новые условия социокультурной среды, деятельности, различных отношений и рассматриваются нами как процесс активный, целенаправленный, организованный, в результате которого субъект технологии изменяется сам, преобразует среду и овладевает ею.

В рамках реализованного исследования установлены психолого-правовые условия и факторы, влияющие на процесс развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга. Психолого-правовые условия: 1) наличие консультативно-правовой среды; 2) престиж данного вида профессиональной деятельности; 3) наполненность портфеля заказов юридического консалтинга; 4) высокая заработная плата специалистов юридического консалтинга; 5) высокая востребованность на рынке услуг юридического консалтинга; 6) значимость данного вида профессиональной деятельности на международном уровне; 7) острая конкуренция на рынке услуг юридического консалтинга; 8) жесткий профессиональный отбор специалистов юридического консалтинга; 9) неограниченные возможности непрерывного профессионального роста.

Психолого-правовые факторы: 1) личностная значимость данного вида профессиональной деятельности; 2) потребность в непрерывном профессиональном развитии; 3) разносторонность, творческий характер профессиональной деятельности; 4) высокая мотивация профессиональной деятельности; 5) знание иностранных языков; 6) построение карьеры; 7) построение профессиональной карьеры; 8) престиж профессиональной деятельности; 9) получение части собственности консалтинговой компании в качестве бонуса. Учет данных психолого-правовых условий и факторов позволяет комплексно, учитывая все элементы и подсистемы, а также влияние других параметров развивать профессиональные способности специалистов юридического консалтинга.

Важным показателем условий технологизации является согласование возможностей субъекта с реальностью социокультурной среды. Необходимым условием технологического процесса является возможность адаптации субъекта к реальной ситуации социокультурной среды, включая профессиональную деятельность. Это выражается, по мнению ряда исследователей, в частности О.В. Москаленко (2000), в следующем.

1. Согласование интересов, потребностей, мотивов субъекта с целями конкретной технологии. Операции: диагностика интересов и потребностей субъекта; выявление степени совпадения и различий; прогноз совместимости действий; временной интервал; степень устойчивости; влияние последствий действий на субъект.

2. Разработка программы действий. Операции: анализ характера действий; выработка нормативов сближения характеристик субъекта и объекта технологии; показатели изменения среды; определение объема затрат.

3. Организация адаптационных возможностей. Операции: самопознание, самопонимание, самоуправление, самореализация; диагностика и анализ эффективности названных процессов, коррекция.

Как показало реализованное нами исследование, анализ конкретной ситуации опирается на ситуативно-диагностический подход в технологическом развитии профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга и ситуационный подход к профессиональной деятельности, которые активно развиваются игротехнической методологией. Ключевым положением выступает рассмотрение профессиональной деятельности специалиста юридического консалтинга как непрерывной цепи уникальных, неповторимых профессиональных, в том числе сложных правовых ситуаций, с которыми сталкивается специалист юридического консалтинга, призванный их решать. В качестве источников проблемных ситуаций можно рассматривать внешние и внутренние акмеологические противоречия в соответствии с их уровневым проявлением.

Известно, что каждая ситуация предъявляет свои требования к выбору вида, типа, средств технологии. При этом универсальной технологией ситуативно-диагностического подхода является ситуативно-нормативный метод, который направлен на обнаружение благоприятного состояния объекта, определяемый в терминах его функционирования и развития.

Как показало реализованное нами исследование, процесс развития консультационно-правовой компетентности специалиста юридического консалтинга должен включать несколько взаимосвязанных этапов.

Во-первых, необходимо всестороннее комплексное знакомство с личностью, изучение социализации и профессионализации, диагностика и экспертиза включенности в социокультурную среду.

Во-вторых, следует выявление потенциальных и реальных способностей, изучение индивидуализации.

В третьих, закрепление приемов, навыков, умений, соответствующих теоретико-прикладным знаниям профессиональной деятельности. И, наконец - моделирование конкретных видов технологий ролевого поведения (А.С. Гусева, 1992, 1996).

По мнению ряда исследователей, в частности В.Н. Иванова (1995, 1996), В.М. Шепеля (1992) процедура внедрения технологий имеет целый ряд апробированных практикой этапов.

На первом этапе внедрения проводится инвентаризация всей проектной документации и проверке наличных условий осуществления выбранного технологического варианта. На данном этапе необходимо владеть «свежей информацией» о субъекте технологии и объекте технологизации.

На втором этапе внедрения моделируется исходная ситуация. Для этого используется проект идеальной модели, подключается необходимый технологический инструментарий. Фиксируется вид ситуации (сложившаяся, промежуточная, итоговая).

На третьем этапе внедрения должны быть достигнуты фиксируемые результаты, свидетельствующие об освобождении от нежелательных стереотипов, ценностных ориентаций, мотивов поведения. Данный этап, «очищенный» изнутри, психологически настроен к освоению нового образа поведения.

Четвертый этап внедрения отводится тренингам. Субъект технологии включается в заранее продуманную систему упражнений. Итог данного этапа внедрения – закрепление в сознании субъекта технологии того класса духовных ценностей и манер поведения, которые соответствуют его жизненной или профессиональной роли, запрограммированной в технологическом проекте.

На пятом этапе создается ряд альтернативных проблемных ситуаций самоконтрольного плана. Субъекту технологии предоставляется серия возможностей продемонстрировать свое изменившееся поведение. Проверяется, насколько оно согласуется с эталонными параметрами технологического проекта. При этом, чем значительнее показатели реального поведения субъекта согласуются с прогнозируемыми, тем выше эффект внедрения. На шестом этапе подводятся итоги внедрения, вносятся коррективы.

Таким образом, структура технологического развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга позволяет определить путь и способ внедрения акмеологических знаний в широкую юридическую практику. Разработанные на акмеологической основе технологии развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга, активизируют процессы самопознания, самопонимания, самоактуализации и саморегуляции специалиста юридического консалтинга на пути к достижению профессионального акме, а также характеризуют его личность. Процессы развития профессиональных способностей специалистов юридического консалтинга реализуются в одном теоретико-методологическом и теоретико-прикладном ключе и затрагивают одни и те же структурные уровни построенной психолого-правовой модели.

Литература

- [1] Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2006.
- [2] *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. Д.: Изд-во ЛГУ, 1960.
- [3] *Артемьева Т.И.* Методологические аспекты проблемы способностей / Т.И. Артемьева. М.: Наука, 1977.
- [4] *Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. М.: Прометей, 1993.
- [5] *Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005.
- [6] *Деркач А.А., Кузьмина Н.В.* Акмеология: пути достижения профессионализма. – М.: Луч, 1993.
- [7] *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. М.: «Просвещение», 1968.
- [8] *Мясищев В.Н.* Способности и потребности // Психология. Способности и потребности. Ученые записки ЛГУ. Серия философских наук. – Л.: ЛГУ, 1960. – Вып. 19. – № 287. – С. 3-19.
- [9] *Платонов К.К.* Проблемы способностей / К.К. Платонов. М.: Наука, 1972.
- [10] *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- [11] *Шадриков В.Д.* Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. М.: Изд. корпорация «Логос», 1994.

НАШИ АВТОРЫ

Агапов Валерий Сергеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: akmeo@list.ru; *Valeriy S. Agapov* – Doctor of Psychology, Professor. Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Анцупов Анатолий Яковлевич – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: Dima050147@yandex.ru; *Anatoly Ya. Antsupov* – Doctor of Psychology, Professor. Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Бабичев Игорь Витальевич – кандидат психологических наук, главный специалист Департамента сопровождения бизнеса ОАО «НОВАТЭК»; *Igor V. Babichev* – candidate of psychological sciences, chief specialist of Department of support of «NOVATEK».

Бекасов Илья Дмитриевич – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; электронная почта: ilyabec@mail.ru; *Ilya D. Bekasov* – postgraduate student, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Беспалов Денис Евгеньевич – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: stepnova@ur.rags.ru; *Denis E. Bespalov* – postgraduate student, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Ванкович Александр Юрьевич – соискатель кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХ и ГС при Президенте РФ; e-mail: alla_fedorkina@mail.ru; *Alexander J. Vankovich* – the competitor of the Department of acmeology and psychology of professional activity of Russian academy of national economy and public administration under the President of Russian Federation.

Гагарин Александр Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: av.gagarin@migsu.ru; *Alexander V. Gagarin* – Ph.D., D.Ed., Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Галасюк Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения г. Москвы, Департамент социальной защиты населения г. Москвы (ИПК ДСЗН), доцент кафедры психологии и педагогики ИПК ДСЗН, e-mail: igalas64@gmail.com; *Galasyuk Irina Nikolaevna* – candidate of Psychological Science, Institute of retraining and further qualification of executive staff and specialists of the social safety net in Moscow. Department of the social safety net in Moscow, Docent of Psychological and Education Department.

Деркач Анатолий Алексеевич – академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования; e-mail: akmeo@list.ru; *Anatoly A. Derkach* – Ph.D., D.Ps., Professor, Head of Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Зазыкин Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: zazikin@rambler.ru; *Vladimir G. Zazikin* – Ph.D., D.Ps., Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Иванова Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Социальная педагогика» Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ); e-mail: ivgp@mail.ru; *Galina P. Ivanova* – Ph.D., D.Ed., Professor, Faculty Social pedagogics of Moscow City University of Psychology and Pedagogics (MGPPU).

Кисляков Павел Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, Шуйский государственный педагогический университет (ШГПУ), декан технологического факультета, старший научный сотрудник лаборатории социальной безопасности учащейся молодежи; e-mail: pack.81@mail.ru; *Pavel A. Kislyakov* – Ph.D. in Pedagogical Science, Docent. The Shuya State Pedagogical University. The head of technological department, senior researcher of the student social safety laboratory.

Мосеева Елена Александровна – директор программы MBA факультета инновационно-технологического бизнеса Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; e-mail: le.mosee@yandex.ru; *Elena A. Moseeva* – director of the program MBA faculty innovation-technological business of the Russian Academy of National Economy and State Service at the President of the Russian Federation.

Моров Алексей Васильевич – кандидат педагогических и филологических наук, декан факультета дополнительного образования НОУ ВПО «Восточно-Европейский институт», г. Ижевск; e-mail: alexey.morov@gmail.com; *Alexey V. Morov* – PhD, Dean of the Faculty of Additional Education, Non-governmental institution of higher professional education «Eastern-European Institute» (Izhevsk, Russia).

Осокина Наталия Николаевна – старший преподаватель, Московский городской психолого-педагогический университет; e-mail: osokina-0763@yandex.ru; *Natalia N. Osokina* – the item the teacher Moscow city psihologo-pedagogical university.

Парфенова Ирина Владимировна – аспирантка кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: pi79@yandex.ru; *Irina V. Parfenova* – postgraduate student, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Academy of National Economy and the Public Service under the President of the Russian Federation.

Пауков Виктор Кузьмич – соискатель кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ; *Viktor K. Paukov* – the competitor of the Department of acmeology and psychology of professional activity of the Academy of national economy and public administration under the President of Russian Federation.

Синякова Татьяна Олеговна – соискатель кафедры психологии личности и общей психологии, Кубанского государственного университета г. Краснодар, психолог общества с ограниченной ответственностью «Три-Мил»; e-mail: s-lab@mail.ru; *Tatyana O. Sinyakova* – the competitor of the pulpit to psychologies to personalities and the general psychology, Kuban State University, Krasnodar, psychologist of Society with limited liability «Three-Mile».

Фельдман Инесса Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Тульского государственного университета; e-mail: inessa-feldman@mail.ru; *Inessa L. Feldman* – Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology Tula State University.

Хомичева Валентина Евгеньевна – соискатель кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС при Президенте РФ; e-mail: val7433; *Valentina E. Khomitcheva* – the competitor of the Department of acmeology and psychology of professional activity of the Academy of national economy and public administration under the President of Russian Federation.

Цветков Николай Алексеевич – соискатель кафедры акмеологии и психологии РАНХиГС при Президенте РФ; e-mail: info@medfvd.ru *Nikolai A. Tsvetkov* – the competitor of the Department of acmeology and psychology of professional activity of the Academy of national economy and public administration under the President of Russian Federation.

Шакирова Эльза Фидаевна – кандидат педагогических наук, заместитель руководителя по научно-методической работе Социально-педагогического колледжа Московского городского психолого-педагогического университета (СПК МГППУ); e-mail elsa-29@mail.ru; *Elza F. Shakirova* – the candidate of pedagogical sciences, deputy director for scientific and methodical work of Social and pedagogical college of Moscow City University of Psychology and Pedagogics (SPK MGPPU).

Шеремета Иван Владимирович – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: sheremetaIvan@yandex.ru; *Ivan V. Sheremeta* – postgraduate student, Department of acmeology and psychology, Russian Academy of National economy and State Service under President of Russian Federation.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Научный журнал «Акмеология» приглашает к сотрудничеству преподавателей вузов, научных работников, магистрантов, аспирантов, соискателей ученой степени кандидата и доктора наук.

Журнал публикует материалы завершенных самостоятельных исследований, выполненных в сфере акмеологии, психологии и педагогики, в частности психологии развития и акмеологии (психологические и педагогические науки), социальной психологии, юридической психологии, безопасности в чрезвычайных ситуациях (психологические науки).

Поскольку издание профильное, редакцией поощряются материалы с выраженной ориентацией на следующие акмеологические проблемы: формирование и развитие профессионализма личности; саморазвитие, самосовершенствование, самореализация человека в различных сферах жизнедеятельности; акмеологические аспекты социального взаимодействия человека и т.д. Выходит один раз в три месяца.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций (Решение Президиума ВАК при Минобрнауки РФ от 02.03.12 № 8/13).

В этой связи с этим к авторам предъявляются следующие, строго обязательные для выполнения требования, соответствующие критериям для включения научных журналов и изданий в указанный Перечень.

1. Не рассматриваются обзоры научной литературы по проблеме исследования. Отклоняются материалы с подробным пересказом исследований других авторов.

2. Статьи принимаются на русском и английском языках. Стил изложения статьи должен быть понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей.

3. Название статьи не должно начинаться со слов «К проблеме...», «К вопросу...», «Проблема ...» и т.п. В названии используется не более 5-6 слов.

4. Статья не делится на подразделы, соответствующие этапам научного исследования (введение, методы, результаты, заключение).

5. Объем статьи: для соискателей ученой степени **кандидата** наук – 12000 знаков с пробелами; для соискателей ученой степени **доктора** наук – 19000 знаков с пробелами.

6. Оформление текста (см. образец 1): *кегель – 11 Times New Roman, интервал – 1, абзацный отступ – 1 см, поля – все 3,5 см, страницы рукописи не нумеруются, таблицы и рисунки не должны выступать за границы полей.*

7. Оформление списка литературы (см. образец 1): выполняется в формате, установленном журналом из числа предусмотренных действующим ГОСТом: *кегель 10 Times New Roman, сплошная нумерация с номером в квадратных скобках, фамилия и и.о. автора(ов) источника – курсивом, количество страниц и листов в источнике не указываются.*

8. Наличие списка литературы обязательно. Количество источников, на которые автор делает ссылку в тексте и которые включаются в списки литературы, не должно превышать 5–7. Ссылки на литературу оформляются в виде алфавитного пронумерованного списка литературы (иностранные источники в конце списка) и отсылок к нему в тексте в виде номеров в квадратных скобках. Например: [1]. Если в квадратных скобках перечисляются несколько источников, то отсылки делаются следующим образом: [2; 5]. Если в тексте приводится точная цитата из источника, в квадратных скобках после нее указывается номер источника и страница: [4, с. 23].

9. В список литературы не вносятся библиографические данные кандидатской и докторской диссертации (автореферата) автора. Ссылка на диссертацию (автореферат) дается внутри текста: «Как показано в нашем диссертационном исследовании (2012, Москва).

10. Фамилии зарубежных авторов пишутся в русской транскрипции. Фамилия автора первоисточника должна всегда сопровождаться инициалами, независимо от количества ссылок на автора.

11. При цитировании или в любом другом случае, когда это нужно, следует использовать парные кавычки. Например: «Акмеология».

12. Рукопись сопровождается метаданными произведения для Российского индекса цитирования (РИНЦ): название статьи, аннотация (2-4 коротких предложения), ключевые слова (не более 5); сведениями об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, ученая степень, место работы, должность, телефон, e-mail).

Наличие английского перевода названия, аннотации, ключевых слов, сведений об авторе обязательно (см. образцы 2 и 3).

Обращаем внимание авторов на необходимость обеспечить высокое профессиональное качество перевода на английский язык требуемых данных, а при необходимости – всей статьи. **Автоматизированный перевод с помощью программных систем запрещается!** При обнаружении экспертом редакции низкого качества перевода статья отклоняется. **Редакция перевод не обеспечивает.**

13. К рукописи прилагается внешняя рецензия, заверенная подписью рецензента и печатью организации.

14. Решение о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается редколлегией по результатам анонимного рецензирования.

15. Рукописи, не соответствующие указанным требованиям, редакцией не рассматриваются.

На электронный адрес akmeo@bk.ru направляется комплект документов:

– **рукопись** в формате Word (файлу присваивается имя по фамилии автора с указанием количества знаков с пробелами, например: «Иванова 12000»);

– **аннотация и ключевые слова** (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Аннотация», например: «Иванова Аннотация»);

– **сведения об авторе** (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Сведения», например: «Иванова Сведения»);

– **копия внешней рецензии на рукопись** (файлу присваивается имя по фамилии автора с пометкой «Рецензия», например: «Иванова Рецензия»); оригинал сдается в редакцию при положительном решении о публикации.

В отдельном файле «Синягин 19000»:

УДК 159.9 (см. www.teacode.com/online/udc/)

Синягин Ю.В.

**ОРИЕНТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИОННО-КОМАНДНОМ ПОВЕДЕНИИ
И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ КАРЬЕРНЫЕ СТРАТЕГИИ**

Проведенная в последние годы в рамках научного проекта «Исследование детерминант формирования индивидуальной жизненной стратегии личности в образовании и карьере» серия эмпирических исследований... ДАЛЕЕ ТЕКСТ СТАТЬИ

Литература

- [1] *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
- [2] Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих. Учебное пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. 2-издание. – М.: Изд-во: РАГС, 2007.
- [3] *Деркач А.А.* Роль организационной среды в становлении личности профессионала // Акмеология. №3. 2011. С. 5–12.
- [4] *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Самореализация – основание акмеологического развития. М.:МПСИ – Воронеж: Модэк, 2010.
- [5] *Емельяненко А.В.* Мотивация власти в построении индивидуальной карьерной стратегии (в печати).

В отдельном файле «Синягин Аннотация»:

Синягин Ю.В.

Ориентации в организационно-командном поведении

*Статья посвящена анализу ориентаций в организационно-командном поведении и их взаимодействию с индивидуальными карьерными стратегиями личности. В данной работе приводится описание и анализ трехфакторной модели ориентаций субъекта профессиональной деятельности в пространстве собственных и организационно заданных задач. **Ключевые слова:** индивидуальные жизненные стратегии, карьерные стратегии, организационно-командное поведение, адаптационные стратегии, стратегии индивидуализации, стратегии интеграции.*

Sinyagin Y.V.

Orientation in organizational team behavior

*This article analyzes directions in organizational and team behavior and its coherence with individual career strategies. In this paper we present a description and analysis of the three-factor model of personal orientations in professional activity in the area of its own and defined objectives. **Key words:** individual life strategy, career strategy, organizational and team behavior, strategy of individualization.*

ОБРАЗЕЦ 3

В отдельном файле «Синягин Сведения»:

Синягин Юрий Викторович – доктор психологических наук, профессор, Академия при Президенте РФ (РАНХиГС), директор Центра планирования и прогнозирования карьеры; e-mail yv@mail.ru, тел.: +7 (925) 211-11-11 (моб.), +7 (495) 311-11-11 (дом.), +7 (495) 322-32-32 (раб.)

Yuriy V. Sinyagin – Ph.D., D.Ps., Professor. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, The center's director of planning and forecasting career; e-mail yv@mail.ru, Ph.: +7 (925) 211-11-11, +7 (495) 311-11-11, (495) 322-32-32.

ВНИМАНИЕ!

Информация из присланных файлов автоматически переносится в необходимые поля электронной разметки. В файлах кроме текста, указанного в образцах, не должно быть никакого другого, и в частности пометок типа «Автор», «Сведения об авторе», «Название статьи» и т.д.

Контакт: akmeo@bk.ru

Редакция журнала не располагает возможностями частной переписки.

Вся информация на сайте журнала: <http://acmeology.migsu.ru>

АКМЕОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2012, № 3 (43)

Выходит один раз в квартал

ISSN 2075-7577

*Компьютерная верстка
и техническая редакция
Сергея Калинина*

Подписано в печать 23.06.2012. Формат 60x84/8
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman»
Усл. печ. л. 9,98 Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»,
Москва, ул. Верейская, 29